

INDICE

La evaluación en la acción

El dossier progresivo de los alumnos



Louise M. Bélair

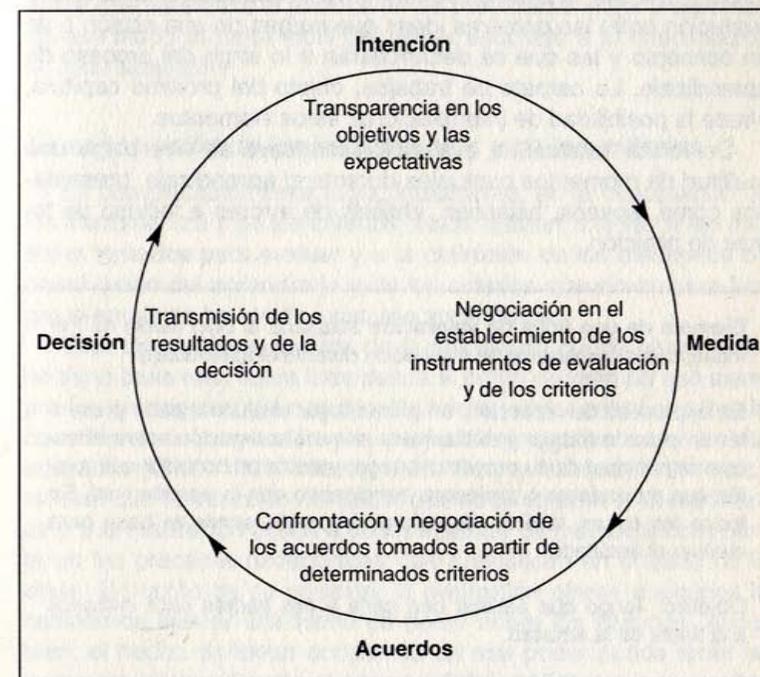
3. Las prácticas de evaluación, una colaboración necesaria

El sistema de evaluación implica inevitablemente el establecimiento de diferentes parámetros interconectados en la relación evaluado-evaluador. A este respecto, aparte del hecho de que hemos de preocuparnos por la pertinencia de los juicios emitidos, hay que constituir mecanismos que faciliten el que se considere más atentamente esta evaluación, a fin de que pueda tener sentido para los actores implicados. De hecho, tal y como se ha mencionado anteriormente, los alumnos no viven la evaluación con toda tranquilidad, confiando en sus profesores, ni tampoco ignoran las repercusiones que una situación así puede ejercer en sus vidas o en sus estudios posteriores. El profesor tiene que construir la relación de evaluación de tal manera que sea la más justa posible; es decir, la más lúcida, la más comprensible y la mejor aceptada, teniendo en cuenta las circunstancias y las consecuencias que están relacionadas con ella. Desde ese punto de vista, se deben tratar y explicitar diversos tratados: la comunicación, la cooperación y la autoevaluación.

Evaluar para comunicar

La evaluación hace referencia a varias formas de comunicación entre las partes. En el sistema de evaluación, que se resume en cuatro grandes etapas tal como se indica en el cuadro 2, la comunicación se encuentra en todas las relaciones y en formas diversas. Reviste a veces un carácter de transparencia para permitir que el alumno tome consciencia de lo que debe realizar o desarrollar, y a otros niveles, se transforma en una forma de negociación

o conversaciones entre profesores y alumnos. Ya sea la evaluación formativa o sumativa, la comunicación continuará siendo el elemento esencial de "su éxito".



Cuadro 2. El sistema de evaluación y la comunicación.

La transparencia en la evaluación

En un contexto de evaluación formativa, la transparencia se traduce la mayor parte de las veces, por una enunciación de las destrezas por desarrollar o de los objetivos perseguidos en una actividad dada. Esta etapa aparece a menudo al principio de las actividades de aprendizaje, a fin de colocar al alumno en el método de aprendizaje que le parece adecuado. Sin embargo, en una perspectiva basada más bien en el proceso de construcción de un saber que realiza el alumno, la comunicación de los objetivos y de las expectativas debe ir más allá de la simple enumeración. En efecto, resulta interesante intentar conocer las ideas que se for-

man los alumnos sobre la tarea que se va a realizar (de Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996) y trabajarlas con ellos, a la vez que se les permite anticipar las tareas que se van a emprender (Prouchet, 1999). Para ello, la evaluación formativa puede relacionarse con la evolución entre las primeras ideas que surgen de una acción o de un concepto y las que se desarrollarán a lo largo del proceso de aprendizaje. La carpeta de trabajos, objeto del próximo capítulo, ofrece la posibilidad de interrelacionar estos elementos.

De forma habitual, la evaluación formativa se vive como una multitud de momentos puntuales durante el aprendizaje, presentados como repasos, balances, análisis de errores e incluso de tomas de posición.

Ejemplo de una ficha de valoración adaptada al ciclo medio de Primaria, como mecanismo de evaluación durante el aprendizaje.

En el proceso de redacción, en primer lugar el alumno debe presentar un plan de trabajo y realizar una primera estimación sobre el esquema principal de su proyecto. Luego, redacta un borrador que evalúa con su profesor o profesora, terminando con la versión final. En todos los casos, la ficha de valoración puede servir de base para evaluar el resultado.

Objetivo: Tengo que escribir una carta a mis padres para invitarlos a la fiesta de la amistad.

1. Ficha de valoración de la actividad

- ¿Se identifica claramente el nombre de los padres?
- ¿Figuran las informaciones más importantes?
- ¿Hay informaciones suplementarias que ponen de relieve la invitación?
- ¿Hay ilustraciones?
- ¿Se respeta la ortografía?

Si	+ ó -	no

En situación de evaluación sumativa, la transparencia que se desea obtener se determina con un enunciado claro y específico de los objetivos, destrezas o resultados que se evaluarán. No se trata, pues, de dar una lista de todos los elementos precisos de los que se efectuará la evaluación, sino más bien de proporcionar al

alumno una especie de contrato que garantice los acuerdos entre las dos partes, y tomando todas las precauciones necesarias para que se desarrolle correctamente. El alumno debe conocer pues sobre qué se emitirá el juicio, a fin de prepararse mejor y disminuir de ese modo la parte inútil del estrés asociado a lo desconocido en toda situación.

La negociación de los instrumentos y de los criterios

La comunicación tiene lugar, igualmente, en la negociación de los instrumentos y de los criterios; éstos afectan a la vez a las medidas tomadas para evaluar y a la definición de los elementos de observación del aprendizaje y de los criterios que sirven para juzgar si en efecto ha tenido lugar ese aprendizaje.

Esta dimensión negociada de la evaluación puede parecer que no tiene base real, sobre todo desde el punto de vista de que siempre fue prerrogativa del maestro. De hecho, varios estudios sobre la cuestión de la proyección y la proyección negativa en el ámbito educativo (Cifali, 1994; Imbert, 1996; Oury y Vasquez, 1971; etc.) revelan que la atracción del poder que se le atribuye a la enseñanza y a la evaluación puede a veces interferir de manera inconsciente en las prácticas pedagógicas que prevalecen en el seno de la clase. En razón de su posición, la evaluación ofrece a algunos la ocasión de ejercer una forma de poder sobre los alumnos. Ahora bien, el hecho de tomar conciencia de ese poder puede tener su origen en afectos ligados al pasado (Cifali, 1994) y que es posible desplazarlos inconscientemente sobre otras personas (los alumnos); esta toma de conciencia podría llevar a concebir ese poder de otra manera, en la comunicación y en la transparencia, donde cada actor y cada actriz tienen un papel activo. Para ello, se puede proceder a la elaboración en común de instrumentos que permitan, entre otras cosas, apreciar los esfuerzos aceptados por el alumno, o incluso del análisis de las estrategias y de los métodos de aprendizaje. En otras palabras, el grupo de alumnos puede ayudar a determinar los elementos de observación o de valoración de una situación determinada, ya que cada uno de ellos tiene una idea determinada de lo que tiene que hacer y del modo en que debe hacerlo.

En esta perspectiva metacognitiva, el alumno puede reflexionar en la forma en que se evaluarían las otras producciones y por consiguiente considerarlo desde un punto de vista distinto; puede va-

lorar e incluso modificar el método propio de construcción y de aprendizaje de los contenidos. El hecho de implicar a los alumnos en la elaboración de los instrumentos de evaluación puede facilitar su aprendizaje, en el sentido en que la negociación de los criterios que hay que evaluar implica una conciencia más clara de los parámetros de la acción, permitiéndoles utilizar las estrategias que les parezcan convenientes para aprender.

La negociación no anula la aportación del profesor a la evaluación, ya que éste tiene la tarea de proponer o de sugerir la manera de evaluar los objetivos. Puede ratificar, aprobar e incluso rechazar las sugerencias y las propuestas de los alumnos pero, en todos los casos, debe debatir su pertinencia, y siempre dentro del respeto hacia los alumnos. Se le pide que explicita sus motivos, de la misma manera que a los alumnos se les invita a discutir y a defender los suyos. Desde ese momento, el poder del profesor sigue siendo real, pero no les quita para nada a los alumnos la posibilidad de explicarse, de abordar la manera de juzgar unas situaciones e incluso presentar soluciones.

Esta negociación puede proseguir además en la elaboración de los criterios que sirven para la etapa de los acuerdos en el sistema de evaluación. A este respecto, es posible definir colectivamente por medio de un consenso en grupo-clase el sentido de los términos que figurarán en el informe de la evaluación. Esta etapa, aunque poco corriente, puede facilitar extraordinariamente la comprensión de lo que se espera del alumno y, sobre todo, puede llevar a valorar más exactamente su trabajo, antes de que lo entregue al profesor.

A título de ejemplo

- En los cursos de formación del profesorado de Primaria se presentó la siguiente destreza a los participantes:

Saber planificar situaciones de enseñanza-aprendizaje con precisión, pero dejando margen a la flexibilidad de la acción.

Los participantes en el curso, en grupos de 3 ó 4, definieron primero todos los términos que aparecían en esta destreza, a razón de un término por grupo. Se realizaron carteles y se expusieron en el aula. La profesora no se esperaba en absoluto que los participantes diesen ya al principio de la sesión las definiciones completas, sino que diesen una idea parcial de la realidad deducida de esos términos. Varios grupos recurrieron a diccionarios, libros u otras fuentes. Había por lo tanto ya una primera reflexión de cara al desarrollo de la destreza.

Después, la profesora sugirió un conjunto de criterios que facilitarían la evaluación. Sin entrar en el conjunto de detalles del método utilizado en esa clase, diremos que esos criterios se definieron al principio, durante la primera semana de clases y luego se volvieron a considerar después de un primer intento de auto-evaluación, a mediados de trimestre. Finalmente, una última versión de los criterios que servirían para la evaluación sumativa se negoció entre la profesora y los participantes en el curso antes de la entrega final del trabajo. El cuadro siguiente presenta la versión final de esos criterios y los niveles a los que se asocian.

Escala descriptiva de valoración				
Criterios	Bien (de C a C+)	Muy bien (de B a B+)	Sobresaliente (A- a A)	Excepcional (A+)
Pertinencia: Se ajusta exactamente a la destreza trabajada	Ideas + - apropiadas en relación con la destreza estudiada	El trabajo expone con claridad algunas ideas y se adapta a las destrezas estudiadas	El trabajo contiene exactamente los conceptos expuestos en la destreza estudiada	Todo el trabajo da muestras de una adaptación excepcional en relación con los elementos de la destreza
Profundidad: Demuestra nociones integradas que llevan a un estudio rico y variado que va más allá de las apariencias	Falta de integración de las nociones, análisis demasiado simple	Trabajo que aplica nociones relativamente integradas, análisis + - rico y variado	Trabajo que demuestra nociones integradas, análisis + - rico y variado	Trabajo que da muestras de nociones bien integradas, análisis completo.
Amplitud: Se refiere a la diversidad de conceptos o estrategias utilizadas en relación con la destreza estudiada	La diversidad de los conceptos, instrumentos o estrategias implícitas muestran lagunas	La diversidad de los conceptos, instrumentos o estrategias implícitas en la destreza es demasiado simple	La mayoría de los conceptos, instrumentos o estrategias estudiadas en la destreza se desarrollan en el trabajo	La gama completa de conceptos, instrumentos o estrategias estudiadas en la destreza han sido desarrollados

Criterios	Bien (de C a C+)	Muy bien (de B a B+)	Sobresaliente (A- a A)	Excepcional (A+)
Precisión: Contiene detalles pertinentes, dentro de una exposición clara y concisa	Falta de claridad y de exactitud a nivel de la terminología, de los conceptos y de los principios	Presentación que tiende a la claridad y a la concisión a nivel de la terminología, de los conceptos y de los principios	Trabajo detallado, claro y conciso a nivel de la terminología, de los conceptos y de los principios	Trabajo que demuestra un nivel elevado de claridad y de concisión en la terminología, los conceptos y los principios
Coherencia: Posee nexos lógicos entre los diversos elementos que se coordinan para formar un todo organizado	Pocos nexos lógicos entre los diversos elementos, coordinación desordenada	Algunos nexos lógicos entre los diversos elementos que forman un todo bastante bien organizado	En conjunto, nexos lógicos entre los diversos elementos que se coordinan para formar un todo organizado	Todos los nexos son lógicos entre los diversos elementos que se coordinan para formar un todo organizado
Lenguaje: Conjunto de reglas y de convenciones que rigen el uso de la lengua, en el aspecto léxico, de la sintaxis, de la frase, de la ortografía y de la gramática	Legible, frases simples, lenguaje coloquial, popular, corriente, comprensible pero con muchos errores gramaticales y sintácticos	Culto, correcto, buen conocimiento de la lengua, algunos errores	Técnico especializado, literario, casi sin faltas, buen uso de las reglas, buen dominio de la lengua	Ninguna falta, buen dominio de la lengua, muy buen uso de las reglas, organizado, literario, lenguaje rico

Criterios	Bien (de C a C+)	Muy bien (de B a B+)	Sobresaliente (A- a A)	Excepcional (A+)
Autonomía: Demuestra capacidad de seleccionar cuidadosamente entre las diferentes ideas presentadas y los recursos utilizados, dando pruebas de iniciativa	Demuestra dependencia acentuada en relación con las ideas presentadas y con los recursos utilizados a lo largo del proyecto	Demuestra dependencia parcial en relación con las ideas presentadas y con los recursos utilizados a lo largo del proyecto	Da pruebas de iniciativa y demuestra capacidad de utilizar de manera adecuada los recursos y las ideas presentadas, escogiendo entre diversas opciones	Da pruebas de iniciativa y demuestra una reflexión profunda basada en un uso consciente de los recursos y de las ideas, interrelacionándolos.
Originalidad: Capacidad de presentar una idea de forma diferente de la norma convencional a nivel del fondo y de la forma	Manifiesta un estilo que sólo responde a la destreza estudiada, falta de creatividad en el estilo	Responde a la destreza estudiada dando pruebas de cierta creatividad	Demuestra en el conjunto del trabajo un estilo personal y una gran creatividad	Presenta un abanico de elementos creativos a varios niveles de trabajo

En este ejemplo se observa que los criterios, aunque negociados y correctamente elaborados, no se han construido necesariamente con vistas a que el conjunto de los participantes en el curso consiguiera el nivel A+ al final de trimestre. Sin embargo, como los criterios permiten definir mejor los niveles de los logros, los participantes en el curso podrán situar mejor su trabajo antes de la entrega final, de tal modo que puedan mejorar si lo desean y, sobre todo, entenderán más y mejor la valoración final de la profesora.

La transmisión de resultados y la nota

La última etapa de la evaluación, tanto formativa como sumativa, le corresponde al profesor que debe tomar una decisión en relación con el aprendizaje realizado y dar un veredicto. Esta transmisión de resultados puede, sin embargo, adoptar diferentes formas.

En un contexto de evaluación formativa, esta etapa puede ser el momento idóneo para un diálogo entre el alumno y su profesor sobre acciones llevadas a cabo, aprendizajes realizados y puntos débiles observados. Aunque a menudo el profesor es el más indicado para dar una valoración respecto de las destrezas desarrolladas o en vías de desarrollo, el alumno puede igualmente dar detalles sobre su método y sobre las acciones por las que opta. Una comunicación así puede vivirse de manera indirecta a través de la escritura, donde un profesor puede relatar lo que observa y sugerirle al alumno otros métodos u otras estrategias. En ambos casos, la fase en el proceso de aprendizaje sigue siendo personal e individual, es esencialmente pedagógica y, sobre todo, no se contabiliza en el boletín del alumno.

En la evaluación sumativa el discurso debe cambiar obligatoriamente, ya que la transmisión de los resultados la realiza el profesor encargado de dar su veredicto en relación con la consecución o no de las destrezas o de los objetivos establecidos en una materia determinada. Los receptores del mensaje no son únicamente los alumnos ya que, según el nivel escolar, son los padres, la Administración, las empresas e incluso la sociedad en general los que se convierten en los destinatarios principales. Los resultados desvelados deben, en consecuencia, reflejar la realidad y ser justos para con todos los alumnos. Esta situación viene a significar que la transmisión de los resultados tendría que estar en sintonía con la filosofía que se vehicula dentro de la clase. Desgraciadamente, los boletines escolares que casi siempre son elaborados por los ministerios, las delegaciones territoriales o los organismos escolares no autorizan necesariamente tal práctica.

De hecho, ya se trate de notas sobre 20, como en los institutos franceses, o sobre 100 en Canadá, lo que no cambia es que la globalidad que encierra tal resultado no tiene en cuenta para nada la diversidad y lo específico del proceso llevado a cabo por cada alumno en la asimilación de unos conocimientos. El hecho de comunicar globalmente que tal alumno obtiene una nota de 70% en Matemáticas es consecuencia más bien de un cálculo ponderado, a veces muy científico, de los resultados obtenidos en diversos momentos de su aprendizaje, a partir de tests, de trabajos o de controles, pero no revelan en ningún caso sus capacidades, su trabajo, las dificultades con las que se ha encontrado y sus posibilidades. Por otra parte, el postulado que está en el origen de esta

forma de calificación proviene de la psicometría, preocupada en aquel tiempo por establecer una base de comparación entre varias personas de un mismo sector de población. Ahora bien, esta forma de competición que perdura hasta hoy día se enfrenta inevitablemente con los principios de la construcción del conocimiento.

Como alternativa, podemos pensar en el proceso de calificación que se sacó a la luz en las escuelas primarias del Quebec hacia los años 80 y luego en Ontario en los 90, sistema que adopta la forma de resultados presentados de manera cualitativa, mostrando de ese modo el perfil del alumno en relación con una materia determinada. Los boletines escolares sugieren que la evaluación se realiza a partir de criterios determinados y que la comparación tendría que ser inexistente entre los alumnos. El cuadro siguiente presenta las características de los niveles de consecución de objetivos tal y como se presentaron y explicaron en una obra anterior (Bélair, 1995).

<input type="checkbox"/> Integra conocimientos <input type="checkbox"/> Asimila conocimientos	<input type="checkbox"/> El alumno cumple con su trabajo satisfactoriamente
<input type="checkbox"/> Duda ante los conocimientos <input type="checkbox"/> Tiene dificultades <input type="checkbox"/> Tiene problemas	<input type="checkbox"/> El alumno no cumple con su trabajo satisfactoriamente

Cuadro 3. Niveles de consecución de objetivos.

Con ayuda de estos niveles de consecución de objetivos, es posible determinar los criterios relacionados con los resultados de un alumno. En este caso, los cuatro primeros niveles corresponden a las categorías de la escala descriptiva de valoración presentada anteriormente. Sin que tengamos que decidir sobre la pertinencia de tal cambio en la manera de presentar los resultados de los alumnos a los padres o a la Administración, es importante preguntarse sobre la manera de interpretar los resultados y de comunicarlos a las personas ajenas al aula. Por otra parte, tal reflexión lleva a pensar que una comunicación cualitativa de los resultados permite tener en cuenta de mejor manera los aprendizajes de los alumnos y, por tanto, se puede ser más justo con ellos.

La equidad en la comunicación

En este punto de nuestro estudio podemos proponer algunas reglas con vistas a establecer una equidad en la comunicación durante la evaluación y la transmisión de los resultados. En efecto, como el estrés y la ansiedad dependen a menudo de la evaluación sumativa, es importante determinar las acciones del evaluador en relación con la comunicación.

- *La valoración de un trabajo o de un resultado no puede efectuarse solamente en función de criterios fijados previamente; no debe reflejar ni la competición, ni la comparación con los demás, ni la recompensa*

El personal docente debe ser consciente de que, para los padres, las notas de la escuela son desde hace mucho tiempo sinónimo de recompensa por el deber cumplido. Desgraciadamente, tienen la costumbre de comparar los resultados de sus hijos con los que han obtenido otros alumnos, ocasionando de este modo una competición malsana en el seno del grupo de sus iguales. Para los alumnos, las notas cobran entonces una importancia tanto mayor cuanto que están estrechamente ligadas a un reconocimiento personal que va más allá del aprendizaje y que condiciona incluso su lugar en el grupo y su autoestima.

- *La competencia en la escuela sólo beneficia cuando compite consigo misma*

Toda comparación con otra persona viene falseada por la naturaleza misma de los objetos de comparación, a menos de haber controlado todas las variables, como en las investigaciones experimentales, lo que es poco compatible con este oficio de lo humano que es la enseñanza.

- *La valoración equitativa se comunica de forma cualitativa, a partir de una comparación con los criterios o con los conocimientos anteriores*

Se trata en este caso de que el evaluador defina los criterios con los alumnos y extraiga los niveles de consecución de objetivos para poder interpretar los resultados de forma cualitativa. De este modo se tendrá en cuenta realmente el trabajo realizado, los re-

ceptores de la comunicación estarán en mejores condiciones de sacar sus conclusiones y, a fin de cuentas, el alumno sabrá mejor cómo orientarse en el proceso de su aprendizaje.

- *La nota global no es más que un pálido reflejo del trabajo realizado, en el sentido de que no especifica las destrezas desarrolladas, ni tampoco demuestra una valoración equitativa*

La realidad demuestra que un alumno puede emplear todos los esfuerzos requeridos, utilizando sus capacidades al máximo, sin que, sin embargo, responda a los criterios exigidos y que de ese modo obtenga un resultado global muy por debajo de sus esfuerzos. En un contexto de evaluación sumativa, el boletín debe corresponder pues a las valoraciones de las actividades y a los trabajos realizados, y ello en función de los criterios o de los conocimientos previos.

- *Para que sea auténtica, la comunicación debe ser el reflejo no sólo de los conocimientos del alumno, sino también del contexto en el cual se ha efectuado el aprendizaje*

Así pues, la comunicación se realizará teniendo en consideración la presencia del profesor, lo que significa que las palabras utilizadas harán referencia a los procesos y a los aprendizajes realizados, sin negarle la posibilidad a ese otro de crecer a través de sus experiencias escolares (Cifali, 1997).

Evaluar y garantizar la cooperación

Entre los aspectos que a veces se han abandonado y que se siguen abandonando, tenemos en primer lugar la cooperación que debe establecerse en el aula entre los alumnos, y luego entre los alumnos y los profesores. A la vista de esta observación, el aprendizaje en cooperación ha tenido un auge notable en los últimos años, sobre todo en el Quebec y en la parte francófona de Ontario, donde numerosas escuelas primarias intentan crear los mecanismos necesarios para propiciar la cooperación en todas sus formas (Oury y Vasquez, 1971; Kagan, 1996; Howden y Martin, 1997).

Este método que intenta crear un ambiente capaz de conseguir que los alumnos sean autónomos, responsables y solidarios en su grupo, presenta ventajas no desdeñables respecto a la evalua-

ción. De hecho, el aprendizaje en cooperación añade la dimensión psicosocial hasta ahora ignorada, o por lo menos eludida, cuando se trataba de evaluar. Ahora bien, aunque una forma de cooperación aparezca cuando los componentes de una clase definan juntos los criterios relativos a la evaluación de los aprendizajes, este método puede seguir resultando poco eficaz para un buen número de alumnos si está disociado de la dimensión psicosocial propia del aprendizaje en cooperación.

En el contexto escolar actual en que la violencia hace estragos (Meirieu y Guiraud, 1997), en que el *taxage*⁴ adquiere una relevancia que deja desarmado, los principios que subyacen en el aprendizaje en cooperación pueden ayudar a que surja una relación más sana con la ley (Develay, 1996). Howden y Martin (1997) sugieren a este respecto que se trabaje el clima de confianza, el respeto y la ayuda mutua, donde todos tienen algo que ganar con el éxito de cada uno. En la evaluación es importante permitir esta construcción de la relación con la ley, que puede propiciar la capacidad de interactuar pacíficamente con el prójimo, sobre todo en la realización y en la evaluación de proyectos comunes. Para ello, se trata de apostar primero por el desarrollo de las habilidades psicosociales, como la comunicación, la negociación, el liderazgo, el saber compartir y resolver conflictos, para luego incorporar las destrezas y los objetivos relacionados con las materias escolares. En otras palabras, se debe insistir en el proceso de socialización y, además, en la evaluación de sus componentes, antes de entrar en los aprendizajes de orden cognitivo.

La evaluación desde una perspectiva de cooperación

Los principios inherentes al aprendizaje en cooperación pueden hacerse extensivos a la evaluación, tanto en las habilidades psicosociales como en los aprendizajes cognitivos. Desde esta óptica, la estructura misma de la cooperación permite el establecimiento de otro tipo de relación con la evaluación, ya que el hecho de crear grupos de trabajo en la realización de proyectos en clase puede impulsar el que haya discusión e intercambio entre

⁴ Palabra utilizada en Quebec y en Ontario: significa la acción de exigir una suma de dinero por el derecho a circular por los pasillos.

los componentes del grupo, e incluso puede provocar que se tenga en cuenta la importancia del trabajo de cada uno en la realización del proyecto. Además, si proponemos proyectos diferentes para cada grupo de trabajo y deben compartir la información obtenida con los otros grupos, hay muchas posibilidades de que se desarrolle un sentimiento de complicidad entre los alumnos durante su aprendizaje. Este sentimiento provocaría, de ese modo, una relación diferente con la evaluación, en la medida en que son sus iguales los que evalúan de alguna manera los proyectos, por su adhesión al trabajo exigido o incluso por su interés en el intercambio de información. La aplicación de tal estructura a la formación en la enseñanza puede, además, tomar la siguiente forma.

Ejemplo de una situación de cooperación en el aprendizaje y en la evaluación

- En las clases de formación de maestros de la Universidad de Ottawa en 1997 se crearon grupos de 4 personas para el conjunto de las clases. Estos equipos tenían que elaborar un producto multimedia sobre un tema concreto que reagrupara varias destrezas, como la organización de la clase, las relaciones entre los alumnos, el papel de la planificación en la enseñanza, etc. Para ello, cada persona del grupo tenía una sub-pregunta que tratar en el marco de un trabajo de investigación individual. Pasado el tiempo, los grupos tenían que retomar estos trabajos, hacer una síntesis y reestructurarlos, a fin de elaborar un informe y dárselo a sus compañeros. Después de esto, pudieron confeccionar una red de conceptos con el objetivo de elaborar un producto multimedia que le sirviera al usuario para el aprendizaje sobre ese tema. Este concepto de cooperación, desarrollado por Desjardins *et al.* (1998) permitió en cierta medida deshacer la relación inicial con la evaluación condicionada por la nota final, ya que cada equipo tenía más interés en presentar un informe y un producto multimedia que pudiera interesar y ayudar a los otros miembros de la clase que en obtener una A+.

Este cambio en la perspectiva frente a la evaluación conlleva una visión diferente de la nota y del poder que se le confiere al profesor. Este enfoque tiene más que ver con la aprobación del grupo de iguales y con la satisfacción de haber realizado una tarea compleja y de haberla compartido con otros. Una situación como esa se vive más fácilmente en un contexto de evaluación for-

mativa, donde todos los componentes tienen interés en buscar las ayudas necesarias para el avance de su investigación y del aprendizaje de cada alumno. Este interés es tanto más importante cuanto que el grupo se siente solidario en el trabajo de cada uno. En tal caso, la tarea del profesor consiste en dirigir las deliberaciones, hacer propuestas o incluso servir de recurso pedagógico.

En el momento de la evaluación sumativa, la cooperación tiene entonces mucho más sentido si ha encajado a lo largo de las situaciones de aprendizaje y de evaluación formativa. Así, la elaboración de criterios llega a dar con toda naturalidad el fruto de las negociaciones entre el profesor y los alumnos y estos pueden incluso llegar a ver esta etapa como el resultado lógico de un proceso vivido de manera auténtica y negociada.

La evaluación y la consecución de objetivos en la escuela

De ahora en adelante, el hecho de querer compartir el poder entre maestro y alumnos fomentará una forma de cooperación. Sin embargo, tal como se ha constatado en la primera parte, una única negociación en el momento de la definición de los criterios no promueve una nueva definición de esa relación con vistas al reparto de poder. Para la mayoría de los alumnos, las estrategias de acción continúan siendo defensivas e incluso clandestinas y ello, incluso en el marco de pedagogías más activas en que el oficio del alumno sigue teniendo sentido, de tal manera que intentan siempre minimizar los esfuerzos para un provecho máximo (Perrinoud, 1994b). Esta situación provoca incluso que el autor diga que una buena parte de los alumnos aprende a aprobar y no a aprender, que el aprobado apoya y explica cualquier situación en el aula y que es, innegablemente, la causa principal del trabajo por la nota.

Podemos suponer sin temor a equivocarnos que un alumno que asiste a la escuela durante los años que dura la enseñanza obligatoria desarrolla un abanico de estrategias para evitar el esfuerzo, a la vez que consigue los aprobados exigidos por el sistema escolar. Ahora bien, si es este el caso, el problema es tanto más grave cuanto que la escuela contribuye de ese modo a la formación de ciudadanos poco motivados, poco dados a aventurarse más allá de las normas exigidas y cuya responsabilidad se limitará a la realización de la tarea con la ley del mínimo esfuerzo.

Segunda pausa para la reflexión...

- Usted tiene que reparar el coche porque el silenciador vibra y hace un ruido insoportable. Va al mecánico y este le dice que se ha caído el perno principal que sujeta el silenciador en su soporte. Así que le ponen otro y usted marcha satisfecho. Ahora bien, después de varios cientos de kilómetros la vibración se produce de nuevo. Usted vuelve al mismo mecánico, quien observa que tiene el mismo problema y lo repara otra vez. A la 3ª visita al taller, su exasperación puede más que su paciencia y le pregunta al mecánico si ha estudiado bien el problema y si no tendría que preguntarse las razones por las que esos pernos ceden después de cierto tiempo. Este último contesta que él es un profesional y, como por casualidad, consigue esta vez ver la causa de la avería y la reparación que realiza soluciona definitivamente el problema.

Estas situaciones son desgraciadamente bastante frecuentes en oficios y profesiones y a veces se explican por el hecho de que los intentos de solución tratan únicamente el problema aparente y descuidan las causas posibles de la avería. Parece ser que las causas de ese proceder están en una rutina de trabajo que se preocupa poco de las consecuencias o incluso en un desinterés frente a todo lo que se aleja de unos mínimos; esta actitud está muy emparentada con lo que sería el oficio de alumno. De hecho, puede resultar especialmente difícil para alguien salir de costumbres que ha mantenido durante varios años consecutivos. La práctica pedagógica que fomenta todavía en gran proporción la escucha pasiva, la repetición y la regurgitación de las nociones presentadas por parte de los alumnos ¿no estará animando insidiosamente la reproducción consiguiente de tales comportamientos en los alumnos?

Colaborar en el análisis del error

La evaluación formativa se traduce a menudo como un vaivén entre las diferentes etapas de los trabajos de los alumnos y los comentarios de los profesores respecto a sus resultados. Igualmente, tal como hemos mencionado anteriormente, las evaluaciones formativas se viven más fácilmente si el contexto se presta a una comunicación entre las partes, más que entre "un rey y un vasallo". Así pues, dado que interesa concebir la evaluación formativa como un instrumento que facilite la evolución en los aprendizajes de los alumnos, puede resultar interesante analizar este método

desde una perspectiva de mediación ante el error, lo que permite transformar un proceso que se ve a menudo como algo negativo en una actividad de descubrimiento con el alumno.

Análisis de los errores y relación con los conocimientos

Desde esta óptica cobra sentido el análisis de los errores. Astolfi (1999, p. 82) presenta, a este efecto, una tipología de los errores así como pistas de medidas educativas y adaptaciones curriculares que permitan superarlos o, por lo menos, dominarlos. En efecto, un profesor puede analizar críticamente sobre un borrador las posibilidades y las dificultades del alumno, sin que por ello dé con una relación de los diferentes errores. Como consecuencia, el comentario que va unido a la evaluación formativa de este borrador puede ser pertinente, sin que por otra parte le sea útil al alumno, que se enfrenta a un obstáculo que tiene que franquear. El ejemplo siguiente presenta una situación basada en el análisis del error.

Ejemplo de una situación en clase de francés en el ciclo medio de Primaria

□ Según el objetivo planteado al principio de esta parte: Tengo que escribir una carta a mis padres para invitarlos a la fiesta de la amistad, Germain, alumno del ciclo medio de Primaria redactó la siguiente carta:

Hay una fiesta en la escuela el lunes
 Necesitamos zumos y pasteles para los alumnos
 La señorita Lucie a dicho que hagamos la carta
 © Germain.

La profesora Lucie analizó el borrador con ayuda de la plantilla elaborada anteriormente. Aquí están los resultados:

	Sí	+ o -	no
¿Se identifica claramente el nombre de los padres?			X
¿Se recogen las informaciones principales?			X
¿Hay informaciones suplementarias que subrayan más la invitación?			X
¿Tiene forma la invitación?		X	
¿Hay ilustraciones?			X
¿La ortografía es correcta?		X	

«Germain, has de tener cuidado y procurar poner todos los datos en la carta para tus padres. Vuelve a coger los apuntes, mira en la pizarra las instrucciones que dimos y vuelve a escribir la carta. Y que no se te olviden las ilustraciones»

- Después de este comentario, Germain no quiso volver a escribir la carta y Yasmina, la profesora de apoyo, en una entrevista con él, descubrió lo siguiente:
- Germain vive acogido en una familia y no parece muy contento con la situación. La relación que parece mantener con ésta puede ser la causa de que no haya encontrado un verdadero sentido a su trabajo o que la actividad no le guste, con lo cual "pasa de ella". Se habría tenido que rehacer la actividad teniendo en cuenta la imagen que tiene Germain de su familia y, sobre todo, teniendo en cuenta que su familia de acogida podría ir a la escuela.
- Germain tiene además dificultad para entender correctamente las instrucciones que surgen en la clase en situaciones de "hacer trabajar a las neuronas". Habría sido bien aceptado que la profesora reformulara las consignas de manera formal y prescriptiva.
- Germain no tiene realmente dificultades en ortografía, escribe frases completas que denotan buena comprensión de la estructura de la lengua.
- El caso de Germain depende más de su relación con la familia, de sus vivencias personales y debemos, por tanto, proponer una situación de redacción que no implique únicamente a la familia si se trata de verificar sus aprendizajes. ¿Por qué no modificar la consigna permitiéndole que haga extensiva su invitación a otras personas, como a un amigo o a alguien de la escuela?

En esta situación, resulta que la relación que Germain mantiene con su familia de acogida frena, o mejor aún, bloquea en gran parte la posibilidad de seguir adelante con adaptaciones curriculares propuestas por la profesora. En efecto, la incapacidad de encontrar la distancia adecuada entre la actividad realizada y su historia personal está presente en el rechazo de este alumno a realizar las correcciones exigidas. Sin embargo, el obstáculo parece que se encuentra más bien en una falta evidente de ganas de ver que su familia de acogida asiste a la fiesta. Así, incluso si el objetivo de la profesora consistía en imaginar una situación auténtica, real y con posibilidades de tener un sentido para sus alumnos, en este caso se constata que a veces es importante adaptar la situación al hilo de los acontecimientos circunstanciales.

Esta situación no significa, sin embargo, que todas las actividades tengan que adaptarse en función de las dificultades que pue-

dan provocar en los alumnos. A un alumno que tuviera dificultades en abstraerse suficientemente del juego de la situación para estar en disposición de efectuar una actividad escolar, se le tendría que enfrentar a ese obstáculo desde diversos ángulos para conseguir superar ese hándicap. En otras palabras, si Germain hubiera sido un alumno que siempre percibiera las situaciones presentadas en clase como si fueran reales —por ejemplo, negándose a hacer un problema de Matemáticas sobre el cálculo de una cuenta en un restaurante bajo el pretexto de que nunca iba a ir a uno— se tendría que haber actuado entonces de otro modo, hasta llevarlo gradualmente a interesarse por el problema, sin hacer caso de su propia realidad. Esta relación con los conocimientos descrita más específicamente por Develay (1996), implica pues que el profesor tiene que analizar los múltiples factores inherentes a las relaciones subjetivas y objetivas con los conocimientos de los alumnos, con el fin de aislar las explicaciones posibles de estas relaciones y actuar en consecuencia (Develay, p. 65).

Por consiguiente, el trabajo de análisis de los errores necesita, por parte del personal docente, una gran amplitud de miras, un saber escuchar al otro, una capacidad de tomar distancias, así como un sentido de la observación de las estrategias empleadas por los alumnos.

Observación, distintos tipos de inteligencia y adaptaciones curriculares

De forma paralela al análisis de los errores, la observación llega a ser capital, pues facilita la recogida de información y permite una mejor adecuación entre la manera de aprender de los alumnos y las actividades propuestas. En efecto, estas formas de aprendizaje preferidas por cada alumno pueden servir de trampolín ocasional en los aprendizajes subsiguientes.

La observación puede además ser muy útil si el profesor desea fomentar los distintos tipos de inteligencia en sus actividades de clase. Para ello, puede primero observar qué tipo(s) de inteligencia(s) parece(n) prevalecer en sus alumnos, para luego facilitar el desarrollo de diferentes maneras de aprender desarrollando mecanismos que permitan un llamamiento a otras formas de inteligencia. El modelo de Gardner (1983) retomado por Weber (1999) ofrece una alternativa muy pertinente para orientar la adaptación curricular después de la adaptación y del análisis de los errores de los alumnos.

Una breve explicación del modelo de los tipos de inteligencia

- Weber intentó identificar gestos y acciones que pudiesen referirse a los diversos tipos de inteligencia de Gardner. Aquí presentamos un resumen:

Lingüística

Objetivo principal: la idea principal
Comunicación clara de las ideas en el oral y en el escrito
Uso de expresiones adecuadas
Creatividad en las ideas
Bien documentado, etc.

Lógico-matemática

Objetivo principal: el problema planteado
Bien organizado
Uso adecuado de los métodos de cálculo
Creatividad en los juegos como el ajedrez
Ideas acompañadas de ejemplos concretos y abstractos, etc.

Kinestésica

Objetivo principal: el movimiento
Habilidades motrices muy desarrolladas
Uso del juego de rol y del mimo
Creatividad y expresión corporal muy desarrolladas
Elaboración de proyectos, etc.

Espacial

Objetivo principal: las ilustraciones, los gráficos y los mapas.
Creatividad en la ilustración y en los esquemas
Uso de la imagen visual
Construcción tridimensional, etc.

Musical

Objetivo principal: el sonido
Bien documentado en eventos musicales
Uso del sonido, de los instrumentos
Creatividad en la expresión
Se da prioridad a actividades de audiciones, etc.

Intrapersonal

Objetivo principal: trabajo individual
Autonomía, objetivos muy personales
Trabajo independiente
Creatividad en la reflexión personal
Articulación de las ideas, etc.

Interpersonal

Objetivo principal: trabajo con los demás
 Inclusión de las ideas de los demás
 Se siente tenido en cuenta por los demás
 Inclusión del trabajo en equipo
 Creatividad como miembro de clubs, de grupos, etc.

Natural

Objetivo principal: la naturaleza
 Recogidas de datos para la experimentación procedentes del medio natural
 Investigación científica en la naturaleza
 Creatividad en la investigación con instrumentos de ciencias naturales
 Uso de narraciones, descripciones, demostraciones, etc.

A fin de estudiar mejor las facetas que ofrece el método de los distintos tipos de inteligencia, damos aquí una observación realizada por Bernard. Sería interesante preguntarse por el sentido de estas observaciones y sobre las adaptaciones curriculares que Bernard le podría proponer a Karim.

Un ejemplo de observación en lenguas extranjeras en la escuela

□ **Elección del libro**

La elección de un libro:

- después de haber mirado varios libros
- coge el primero que cae en sus manos (x)
- no se decide por ninguno

El libro escogido se caracteriza por:

- muchas ilustraciones
- ninguna ilustración
- muchas páginas y de difícil lectura
- texto corto y sencillo (x)

La lectura empieza por:

- la lectura del índice
- la lectura a todos los niveles, en cualquier página (x)
- la primera página

La fluidez de lectura parece:

- más bien lenta (x)
- más bien correcta

Después de estas observaciones, ¿qué adaptaciones curriculares propone usted para Karim?

¿Puede identificar qué tipo de inteligencia está ligada esta actividad?

Después de diferentes observaciones, Bernard cree poder dar un esquema sobre la manera en que Karim entra en contacto con el escrito y proponerle otras alternativas. A este respecto, el hecho de constatar que Karim coge siempre el primer libro que cae en sus manos, que es corto y que más bien parece que hojea el libro en vez de leerlo realmente, puede darle indicios: que el libro no suscita un verdadero interés en él, e incluso que no desea entrar en el proceso de la lectura ni de la escritura. De ahí podemos elaborar ciertas hipótesis que podrían comprobarse en el curso de una entrevista con el alumno para, si es necesario, proponerle adaptaciones curriculares según sus necesidades.

El uso de los distintos tipos de inteligencia puede producir además un cambio en la actitud del profesor respecto de Karim, en el sentido en que este acercamiento permitiría, en un primer tiempo, distinguir las formas de acceso a los conocimientos que son prioritarias para este alumno. Por ejemplo, como la actividad está ligada sobre todo a la inteligencia lingüística, sería interesante proponer un nuevo encuadre de esta inteligencia en función de las ya manifestadas por Karim. Podemos entonces ayudar al alumno a que refuerce algunos aspectos relacionados con los tipos de inteligencia observados y desarrollar otros, a fin de maximizar sus herramientas de aprendizaje y darle así un horizonte más amplio de posibilidades que se le presentan ante unos conocimientos que tiene que desarrollar. A propósito de esto, Poslaniec (1990) sugiere varias cosas que responden a los distintos tipos de inteligencia y, en este caso, se podría proponer a Bernard que añadiera la inteligencia interpersonal —que por ejemplo podría ser fuerte en Karim— a la inteligencia lingüística. Así, la nueva actividad tendría como consigna: Encontrar un libro que te gustaría explicar a una clase de 3º de Primaria, lo que permitiría en este caso respetar sus problemas potenciales en la lectura contando con sus aptitudes.

La situación del alumno en el análisis de los errores

Ya sea en un contexto de observación de estrategias como en la valoración de un borrador de una producción, el hecho de descubrir y de analizar los tipos de errores no puede hacerse sin que se haya producido un clima de confianza entre el profesor y el alumno. A fin de que este último acepte de buen grado conocer las etapas de producción en mitad del proceso, es importante pre-

sentar la evaluación como una forma de regulación apta para facilitar su aprendizaje.

A estos efectos, se observa, sin embargo, que la realidad es a menudo muy diferente. Los alumnos experimentan en muchos casos dificultades en entregar un trabajo que tiene muchas probabilidades de contener errores, ya que temen que puedan contabilizarse para la nota en el boletín. Algunos alumnos incluso tienen la convicción de que el profesor se hace desde el principio, o desde el primer borrador, una idea precisa de sus capacidades y de sus destrezas, imagen que no se borrará del todo en la entrega final, incluso si el trabajo es muy superior. Ahora bien, esos alumnos no se equivocan del todo en el sentido en que las ideas que nos hacemos de alguien están distorsionadas por los primeros contactos o las primeras producciones y que resulta difícil no tenerlas en cuenta en la evaluación sumativa; de ahí la importancia de no enfocarla como un resultado desconectado del aprendizaje.

De este modo, y para minimizar los temores y progresar hacia una sana colaboración, puede resultar pertinente utilizar métodos de metacognición, con el objeto de permitir que los alumnos identifiquen una a una sus estrategias de aprendizaje y las diversas fuerzas relacionadas con los distintos tipos de inteligencia para comprender el origen de sus errores e incluso encontrar los medios para arreglarlo. Sólo cuando el alumno le encuentre un sentido a este proceso las adaptaciones curriculares, las propuestas y los medios sugeridos por el docente tendrán efectos beneficiosos.

Autoevaluar para aprender

Para construir la relación de evaluación, es en efecto esencial establecer una comunicación sana entre las dos partes a través de situaciones de cooperación y de colaboración. Sin embargo, la verdadera complicidad sólo podrá surgir si el alumno está en el primer plano de la evaluación, y por tanto en condiciones de autoevaluarse.

La autoevaluación no es un concepto nuevo. Sin embargo, se confunde a menudo autoevaluación y autosatisfacción, introduciendo actividades de recapitulación basadas en la satisfacción del trabajo realizado y en el placer de haberlo realizado, situando estas actividades bajo el prisma de la autoevaluación. Ahora bien, la denominación que contiene la palabra "evaluación", debe impli-

car necesariamente todas las etapas del método, ilustradas en el cuadro 2, al principio de este capítulo. Así, aunque la satisfacción se presente como un indicio interesante ante la actividad y su desarrollo, no puede, en ningún caso, asimilarse a la autoevaluación, que se caracteriza por una valoración como consecuencia de un juicio emitido en función de unas variables determinadas y con la idea de tomar una decisión justa y adecuada.

Desde tal perspectiva, el alumno, lo mismo que el profesor, debe construir su evaluación personal durante y después de la actividad en curso. La tarea que se debe apreciar afecta en principio al alumno, pero no oculta sin embargo la del profesor. Le corresponde pues a este último la tarea de conseguir que el alumno aprenda a auto-evaluarse, lo que significa aceptar dar marcha atrás, observar con ojo crítico sus actitudes y, sobre todo, pensar en la manera de evolucionar. Si la actividad de auto-evaluación se pone en práctica de manera que el alumno le encuentre un sentido, puede muy bien llevarlo a hacerse preguntas sobre sus ideas, sus actitudes y sus producciones, en una perspectiva metacognitiva, proceso apto para propiciar la evolución de sus aprendizajes.

Autoevaluación y enseñanza estratégica

Tardif (1997) definió los diferentes papeles que integran el oficio de la enseñanza estratégica, identificando las características propias a cada uno de ellos. Estos papeles de pensador, del que toma decisiones, de motivador, de modelo, de mediador y de entrenador vienen uno a uno a construir la relación pedagógica de la clase (p.303). Estas denominaciones sugieren que el profesor ocupa un lugar importante en las decisiones y en la organización de los contenidos y de las actividades, pero deja entender también que estos papeles sólo pueden definirse desde la perspectiva de la relación con los alumnos y con los conocimientos. Pueden sin embargo retomarse en un contexto de evaluación y especialmente de autoevaluación.

De hecho, la autoevaluación puede relacionarse con el concepto de evaluación auténtica, ya utilizado por Tardif en 1993, en la medida en que exige una toma de consciencia por parte del alumno de las modalidades de evaluación, de los criterios de corrección, de los principios de equidad relacionados con ellos y por último, del compromiso que supone. La ausencia de cualquiera de

estos parámetros puede traducirse por una acción en el interior de la cual existe toma de poder de un actor sobre otro, prohibiendo desde entonces cualquier posibilidad de metacognición, de reconsideración del proceso y por tanto de autoevaluación.

En consecuencia, la necesaria complicidad sólo puede realizarse si el alumno está en el centro del proceso desde el principio, tiene consciencia del lugar que ocupa y del hecho de que puede intervenir en la relación de evaluación. El tercer capítulo trata sobre la carpeta de trabajos, mecanismo expuesto para propiciar que se tenga en cuenta esa complicidad. Sin embargo, antes de explorar este instrumento, es importante entender el proceso de auto-evaluación en situaciones más corrientes de evaluación en clase.

Un ejemplo en Historia en enseñanza Secundaria

- Catherine, profesora de Historia de segundo (alumnos de quince a dieciseis años) pretende hacer trabajar sobre un proyecto que trate de algunos aspectos de la Historia de la Nueva Francia.

Consignas... Vamos a volver a formar los equipos de costumbre para que entendáis mejor las causas de la Conquista (1763) para los habitantes francófonos de Canadá. Para ello, cada equipo escogerá un tema a partir del cual analizará las causas desde el ángulo sugerido. En este trabajo se exponen dos destrezas sacadas del programa de estudios de Ontario:

- Poder interpretar la realidad a partir de documentos históricos
- Poder comunicar los resultados de la investigación a través de una terminología adecuada y por medio de material visual.

En un primer momento, vamos a ver juntos cómo podríamos abordar estos proyectos. Luego, trabajaréis en grupo y decidiréis qué es lo que va a hacer cada uno de vosotros y para acabar, determinaremos colectivamente los criterios necesarios para la autoevaluación y para la coevaluación de los proyectos.

Estas son las grandes etapas de la construcción de la evaluación del proyecto:

1. Cada grupo debe determinar los criterios que permitan evaluar las destrezas que se desean obtener.
2. Debe enunciarse una definición común de los criterios, paralelamente a la realización del trabajo.
3. Una vez se establezca un borrador, el grupo debe autoevaluarse a partir de esos criterios, en función de dos puntos de vista: el de la evaluación del trabajo y el del afinamiento de los criterios.

4. Si el equipo constata una dificultad en la consecución de un criterio, puede consultar un archivo de ayuda, pedir ayuda a la profesora o a otro grupo, volver a plantearse las dificultades, analizar el origen de los errores posibles, etc.
5. Dos grupos intercambian sus borradores con vistas a realizar una autoevaluación formativa del otro proyecto para tener un punto de vista exterior diferente del de la profesora.
6. Análisis y evaluación formativa realizados por la profesora.
7. Repaso del trabajo y versión final
8. Autoevaluación del proyecto final.
9. Exposición de los proyectos.
10. Constitución de un tribunal de evaluación (del cual formará parte un alumno de cada equipo, el profesor y, si es posible, otro profesor además) para llevar a cabo la evaluación sumativa de los proyectos expuestos.

En este ejemplo, la autoevaluación y también la coevaluación pueden permitir que se dé un sentido al proyecto, ya que están directamente relacionadas con el trabajo de ejecución e implican a los alumnos desde el principio. Por otra parte, el método de autoevaluación puede tomar más importancia en el aprendizaje, en la medida en que se presenta como el instrumento privilegiado de todo método metacognitivo.

Autoevaluación y metacognición

Puede establecerse un paralelismo entre las afirmaciones de Meirieu (1995) que tratan de la acción pedagógica que debe presentar los mecanismos que permitan el movimiento entre la prudencia y el correr riesgos y el proceso de autoevaluación que exige ese mismo péndulo entre el compromiso del alumno frente al trabajo y la distancia que a veces debe tener para analizarlo. El proceso de autoevaluación exige entrar en la situación que se acaba de crear y entenderla desde el interior, para luego distanciarse de ella y estar en disposición de abordarla de otro modo con la exploración de nuevos mecanismos o de nuevas imágenes.

Podemos captar así mejor la importancia de la autoevaluación, entendiendo el obstáculo que esta acción produce a menudo en profesores y alumnos. En efecto, las exigencias de tal distanciamiento son considerables, ya que obligan al evaluado a mirarse, a analizarse, a hurgar en sus propias dificultades, a riesgo, además, de alterar la imagen de sí mismo y tenerla que construir de nuevo o

desde otros ángulos. Llega a ser entonces más cómodo para el alumno ignorar la mayor parte de sus capacidades, ver el fracaso como una fatalidad y acostumbrarse a ello, ya que las evaluaciones las realiza otra persona. Para oponerse a esta vía que lleva a un callejón sin salida, hay que permitir que el alumno empiece el proceso de autoevaluación teniendo en cuenta las estrategias aplicadas en la realización de un trabajo, y esto es así para evitar esa trampa y para permitir que el alumno reaccione y se acostumbre al sistema.

Allal (1993) presenta a este efecto un proceso de regulación metacognitiva que facilita la autoevaluación de los mecanismos aplicados en la realización de una tarea. Exponiendo la anticipación de una tarea determinada, subraya que el alumno está más en condiciones de tomar el control de la situación gracias a la comparación entre las previsiones que ha efectuado, los objetivos explorados y las producciones que resultan. Así, este último acepta más fácilmente adaptarse y revisar sus estrategias de acción bajo diversas formas o a partir de otros puntos de vista. Bazin y Girerd (1997) persiguen esta idea, previendo pausas de reflexión en el interior mismo de la realización de la tarea. De esta manera, la autoevaluación se establece en el seno del proceso de aprendizaje y se considera como un momento privilegiado de reflexión sobre la tarea...

En este método metacognitivo, Catherine, la profesora de Historia, habría propuesto entonces un momento de pausa y un repaso sistemático de los mecanismos y de la recogida de información, de acuerdos entre los grupos, de investigación y de aplicación de un plan en la realización del proyecto. Habría podido prever otras pausas más específicas para determinados alumnos, que permitieran por ejemplo un análisis más agudo de la terminología utilizada, o incluso una observación más acentuada del reparto de sus tareas en el grupo. Estos balances y estas reflexiones realizadas por los alumnos y guiadas por la profesora permitirían en tal caso a estos últimos tener más en cuenta sus métodos en la realización del proyecto y podrían facilitar la proyección de estas nuevas habilidades adquiridas en el marco de proyectos posteriores.

El proceso mismo de la autoevaluación exige, pues, del alumno un distanciamiento ante la producción realizada. Esta distancia puede, en tal caso, tomar la forma de una explicitación del proceso, de tal manera que el alumno tenga que proponer otras alternativas y otras maneras de ver el problema para conseguir analizar

bien la producción. Para ayudar al alumno a considerar las cosas desde otro ángulo, las intervenciones del profesor, o incluso las de sus iguales, pueden efectuarse entonces desde la perspectiva de estas propuestas, ya sea a través de un cuestionario que lleve al alumno a reflexionar más profundamente o a través de otras sugerencias que le permitan posicionarse de otro modo para analizarlo.

Defensa de la evaluación auténtica

Al final de esta segunda parte, conviene extraer una serie de ideas que faciliten el hecho de considerar a la evaluación como el centro del proceso de aprendizaje del alumno.

- *Para que sea auténtica, la evaluación, debe implicar al alumno en todas las etapas del proceso*

Para que la evaluación formativa o sumativa tenga un sentido para el alumno, debe responder a sus necesidades: para que concuerde con su misión principal, debe poder tener en cuenta el aprendizaje del alumno y no sólo servir de contabilizadora de un trabajo realizado: para que tenga un sentido para la sociedad, debe permitir que se tengan en cuenta las nociones de los alumnos según las destrezas realizadas. Por todas estas razones, es necesario que el alumno entienda que la evaluación es esencial en el proceso de aprendizaje y para ello, la evaluación debe ser auténtica.

- *El alumno se sentirá implicado en el proceso de evaluación sólo si tiene confianza en el profesor, si tiene conciencia de lo que le aportará y a condición de que su valoración sea tenida en cuenta de la manera más equitativa posible*

La evaluación exige pues que haya un proceso de comunicación, de transparencia, de negociación y de colaboración entre todos los componentes del proceso.

- *La autoevaluación es uno de los instrumentos más significativos para tener en cuenta estrategias de aprendizaje evidenciadas por el alumno*

Para ello, el alumno tendrá que considerar las intenciones de sus actos e intervenir de manera que encuentre todos los medios

y todos los recursos posibles para responder a ellos, con el objeto de que su evaluación sea concluyente.

- *El proceso de evaluación compromete al docente a una serie de despedidas, sobre todo al poder y a la supremacía, para dejar sitio a la colaboración y a la negociación en el acuerdo y en la decisión*

Como a menudo se lleva mal lo de decir adiós, es necesario que todos podamos iniciar este método de manera gradual y a un ritmo determinado según cada caso, sin olvidar sin embargo la idea de que el movimiento se demuestra andando.

4. La carpeta de trabajos o el dossier progresivo, un instrumento de aprendizaje y de evaluación en la acción

Los capítulos anteriores nos han permitido abordar la evaluación desde diferentes ángulos, sobre todo en función de la comunicación y de la colaboración que exige de sus protagonistas; ahora, relacionaremos esos componentes con la realidad escolar. Así, exploraremos varias cuestiones que a menudo plantean los profesores sujetos a métodos de evaluación inadecuados o en desuso. Presenta una manera diferente de evaluar y de registrar los datos de la evaluación: es la carpeta de trabajos. Este instrumento de aprendizaje y de evaluación facilita la comunicación entre los alumnos y los profesores y fomenta la autonomía debido a que en principio son los alumnos los responsables de la recogida de elementos de observación de su aprendizaje en su informe personal. Además, propondremos un sistema de construcción y de realización de la carpeta de trabajos a través de ejemplos relacionados con varios niveles de enseñanza.

Cuestiones prácticas sobre la evaluación

Este apartado recoge los principios señalados hasta ahora en las dos primeras partes, pero intentaremos verlos con cierto distanciamiento, según preguntas formuladas a menudo por los profesores en cursos de formación. Estos principios no se tienen que ver como recetas, ni mucho menos como instrucciones. Deben

verse más bien como instrumentos de percepción, desde otros ángulos de reflexión de este tema tan complejo que es el de la evaluación de los aprendizajes.

¿Se puede evaluar teniendo en cuenta el contexto?

En una situación de aprendizaje en la que el alumno es quien va construyendo su saber, en la que los mecanismos pedagógicos se inclinan a tener en cuenta sus conocimientos previos y sus percepciones diversas de la realidad, es más importante que nunca encontrar mecanismos que puedan evaluar los aprendizajes en concordancia con esta filosofía. Ahora bien, los instrumentos tradicionales que todavía tenemos como los exámenes y las pruebas orales o escritas, los de tipo test, o de tipo tema a desarrollar, ya no son adecuados para reflejar procesos a través de los cuales un alumno puede asimilar un conocimiento determinado. Estos instrumentos diversos son a veces necesarios en situaciones de oposiciones, de certificados o para evaluaciones a nivel nacional, pero siguen sin poder responder a los principios mismos de la enseñanza, que está basada en la ayuda para el aprendizaje.

A este respecto, el contexto, que va unido a la evaluación formativa se presenta a menudo como una de las paradojas de la realidad escolar. Tal como señalábamos en la primera parte, se constata que muchas evaluaciones presentadas como aptas para ayudar al alumno en la construcción de sus conocimientos, en última instancia, siguen siendo copias adaptadas de instrumentos utilizados en evaluación sumativa o incluso peor, utilizadas en evaluaciones nacionales de fin de ciclo y de carácter certificativo. De ello resulta que en muchos casos, las evaluaciones formativas son, de hecho, evaluaciones sumativas más o menos adaptadas, y a veces interpretadas globalmente, sin punto de comparación con un trabajo de adaptación curricular en profundidad o con un análisis de error más serio.

Algunos aún califican todos los trabajos para poner una nota media en el boletín. Otros ven la evaluación formativa como una manera de practicar antes de enfrentarse al "examen de verdad". Es verdad que situaciones de este tipo permiten que el alumno practique y que los profesores descubran algún punto débil o den con cierto tipo de error. Sin embargo, esas situaciones se confunden con evaluaciones oficiales, y por tanto generadoras de nota y

de estrés para el alumno, produciendo por consiguiente una doble actitud en la comunicación: la relativa al apoyo en el aprendizaje y la que va unida únicamente a los resultados escolares.

- ¿Cómo asegurar que la evaluación formativa pueda responder realmente a las necesidades del alumno interactuando con nociones relacionadas con una materia determinada?
- ¿Cómo reducir la confusión entre evaluación formativa y evaluación sumativa, tanto para los alumnos como para los padres o las otras instancias afectadas?

En lo que respecta a la evaluación sumativa, la situación es también paradójica. Este tipo de evaluación recomienda a menudo que el docente desestime el tipo de relaciones que se han establecido durante el aprendizaje, y se oriente hacia un método de evaluación riguroso y exacto, visto como el único sistema adecuado para dar un resumen de los aprendizajes realizados en clase. Ahora bien, tal y como se comprueba en la continua contabilización de los trabajos escolares para el boletín, estas ocasiones de evaluación sumativa invaden constantemente las acciones cotidianas de aprendizaje, provocando así un factor de estrés y de impotencia en el alumno, frente al poder que representa y a las consecuencias que derivan de esa evaluación. El alumno puede en tal caso fácilmente trasladar sus temores, aumentados por la cantidad de situaciones de evaluación sumativa, a contextos de evaluación que el docente llama formativa, ya que supone que esa misma evaluación puede jugar en su contra en el momento de poner notas en el boletín.

- Entonces, ¿cómo evaluar y seguir siendo respetuosos con los alumnos?
- ¿Cómo concederle cierta autenticidad a la evaluación sin dejar de contemplar con lucidez la competición, las demandas de la sociedad y las diversas directrices de la Administración?
- Y para terminar, ¿cómo aplicar un mecanismo más democrático?

Así pues, sin poner en el banquillo de los acusados a evaluaciones establecidas en las aulas desde hace mucho tiempo, conviene pensar en mecanismos pedagógicos dentro de los cuales esté presente la evaluación. Esta evaluación formativa podría efectuarse con ayuda de un instrumento que pudiera englobar a la vez procesos, estrategias, distintos tipos de inteligencia y el progreso del alumno, previendo igualmente un tiempo para la evalua-

ción, la negociación y la colaboración, sin omitir acontecimientos circunstanciales que rodean a estos actos de aprendizaje y de evaluación. En otras palabras, la evaluación podría ser mucho más auténtica, ya que tendría en cuenta el contexto global y los componentes de la acción.

Desde esta misma perspectiva, la evaluación sumativa sólo trataría de los aprendizajes efectuados en un momento determinado, según objetivos o destrezas y esto sería así para establecer una recapitulación de los aprendizajes e informar de ellos a la Administración y a la sociedad en general. Esta función de la evaluación debería no sólo describir las aptitudes y las dificultades de un alumno, sino también dar una idea aproximada de las estrategias empleadas para conseguir los objetivos. De esta manera, la evaluación sumativa continuaría el trabajo iniciado con la evaluación formativa, ya que podría proporcionar de este modo un balance contextualizado de los aprendizajes realizados.

En esta perspectiva, la autenticidad de la evaluación no empaña en absoluto el carácter propio de las diversas acciones de evaluación formativa y sumativa en el aula. Añade más bien una dimensión ignorada hasta ahora: la importancia del contexto. Para ello, hay que prever, sin embargo, instrumentos de evaluación que presenten una lógica particular, sobre todo frente a las actividades de clase y, por consiguiente, evitar en la medida de lo posible el uso de instrumentos puntuales descontextualizados; y todo ello, sin omitir la implicación de los alumnos desde el principio del método de evaluación, a fin de construir ese método con ellos. Por otra parte, en tal implicación se sobreentiende que los alumnos se hayan familiarizado en principio con su oficio para lograr ir más lejos, aceptando realmente encargarse de su propio aprendizaje, delimitando las destrezas que hay que desarrollar y determinando luego los niveles de consecución de objetivos que se incorporan a un contexto dado.

¿Qué debemos evaluar: las destrezas o los contenidos de los programas?

Esta cuestión es fundamental en la realización de evaluaciones auténticas en clase. En efecto, la noción de destreza expuesta por Le Boterf y adaptada para el contexto escolar por Perrenoud (1997), ilustra perfectamente la importancia de ir esquivando los programas tradicionales apuntando sólo a los elementos de conte-

nido que deban alcanzarse según los niveles, y trabajar más a fondo los mecanismos de adquisición de esos contenidos y en la transversalidad de los métodos y de los procesos que pueden llevar a ellos. Desde esa perspectiva, las situaciones de enseñanza-aprendizaje tendrían que definirse en función del desarrollo de las destrezas fundamentales, a la luz de los contenidos y de los conocimientos que se deben construir, haciendo interactuar diversas destrezas transversales e interdisciplinares y esto en un clima de transparencia y de negociación.

Ejemplo de los programas de Ontario... entre procedimientos y paradojas...

- Para el área de Matemáticas, en la escuela Primaria se citan 5 contenidos. En el caso del tercer curso, el de enmedio, estos contenidos se convierten en 18 criterios de evaluación para los que se hace una lista de más de 50 objetivos didácticos (sólo enunciaremos aquí alguno de esos criterios de evaluación.

Numeración: Demostrar una comprensión de los conceptos de multiplicación y de división; conceptos de fracciones propias y de números fraccionarios.

Medida: Determinar el cambio que se ha de devolver.

Modelización en álgebra: Presentar regularidades en una serie numérica y no numérica con ayuda de un esquema.

La plantilla de evaluación que ha de servir al cuaderno escolar contiene los criterios siguientes:

- Resolución de problemas
- Adquisición de conceptos
- Aplicación de procedimientos
- Comunicación

Cada una de esas "destrezas" está definida en función de criterios tales como la extensión (cantidad de conceptos adquiridos), la autonomía (con ayuda o no), la profundidad (con o sin explicación) y la exactitud (errores o terminología) percibidos en la comprensión del alumno. Así pues, los profesores por una parte tienen que cubrir el programa basado en el contenido y, por otra, evaluar en función de las destrezas matemáticas; los criterios sirven en ese caso para confirmar el nivel de consecución de objetivos (que van del 1 al 4).

Tal mezcla de conceptos provoca un obstáculo en las personas que deben hacer frente a estos nuevos currículos, ya que se encuentran entre dos polos de un continuum que va de la destreza transversal, tal y como lo quiere el sistema de evaluación al contenido específico de

la materia, tal y como lo determina el programa. El profesor, en ese caso, debe escoger entre las destrezas transversales por desarrollar y crear así situaciones interdisciplinarias basadas en proyectos y en problemas por resolver, o enseñar los contenidos de forma tradicional consolándose con la ilusión de poder dar el conjunto de esos contenidos y no hacer caso de la realidad. En los dos casos, nos encontramos, sin embargo, enfrentados a un malestar... ¡continuará!

Ahora bien, los programas de estudios, sobre todo el de Ontario, parecen converger a la vez en contenidos asociados a las materias y en destrezas transversales a través de la evaluación, sugiriendo, de este modo, que es necesario a la vez cubrir todo el contenido y permitir que el alumno adquiera esas destrezas. En esas condiciones, incluso si la ilusión de cumplir el programa sigue siendo fuerte, parece que es poco probable responder a esa demanda, incluso en el marco de una pedagogía basada en el proyecto o en la resolución de problemas, tal como destacó Rey (1998).

Sin embargo, el hecho de basar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un proyecto contextualizado puede actuar de manera que el contenido más importante no sólo se cumpla, sino que el alumno lo aprenda realmente. Esto hace suponer que es deseable concebir la situación de enseñanza-aprendizaje como un mecanismo apto para facilitar el aprendizaje de los contenidos y de las destrezas que se consideran más importantes, en lugar de un listado de contenidos que se deben asimilar. En cuanto a la evaluación, estaría en ese caso integrada en el conjunto del proceso y se realizaría a partir de un proyecto o de un problema por resolver.

Sobre los programas de Ontario... Continuación

□ A título de información

En Ontario, para cada curso escolar, el programa de ciencias y tecnología abarca 5 contenidos y describe 15 criterios de evaluación a los cuales van unidas las destrezas. Para cada una de ellas (la comprensión de los conceptos, la investigación científica, la comunicación y la relación con la vida diaria) menciona entre 5 y 10 contenidos-objetivos de aprendizaje por efectuar y esto para cada apartado. El aprendizaje ya no puede entenderse como un simple cúmulo de materia a asimilar y reproducir, ya que esta situación significaría para el profesor de Primaria que tendría que cumplir unos 20 objetivos para cada uno de esos 5 apartados, unos 100 objetivos, y esto únicamente para las ciencias, que sólo están en el horario varias veces por semana. Por lo tanto, re-

sulta obligatorio recurrir a estrategias que faciliten la integración y la resolución de problemas, debido a que las plantillas de evaluación que se utilizan en el boletín escolar están basadas en las destrezas.

Ahora bien, en la realidad, aunque los aprendizajes estén incluidos en proyectos o incluso unidos a problemas, haciendo pensar en este caso que se incrementan las posibilidades para el alumno de encontrarles un sentido, la evaluación sigue siendo el pariente pobre: a veces reduce la complicitad creada en el aprendizaje y el poco sentido que podría encontrarle un alumno. La imagen de competición asociada a la evaluación sigue intacta, a pesar de las innovaciones aportadas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Frente a los cambios que provoca tal orientación centrada en las destrezas, en un ambiente contextulizado, la evaluación tiene que tomar una dirección completamente opuesta a la evaluación tradicional. El profesor ya no puede ser el único que realice, construya y dispense la evaluación en el momento y de la manera que le convengan. Al contrario, la evaluación directamente imbricada en la situación de enseñanza-aprendizaje tiene que ser contextualizada, negociada y debe responder directamente al desarrollo de las destrezas. Ya no puede asociarse a los "exámenes sorpresa para que callen los alumnos" ni a "exámenes de 4 horas en los que entra toda la materia del curso". Debe entenderse desde la perspectiva de responder a las destrezas que interesan trabajar y el tipo de decisión tomada sobre el terreno debería autorizar a los docentes a decir: "Marie domina las destrezas, Jean tiene lagunas, por ejemplo, para escribir cartas donde se intercambien mensajes".

Así, para que el alumno pueda manifestarse en una destreza determinada, se le debe enfrentar a situaciones en que las actividades propuestas no se puedan realizar durante un espacio de tiempo breve. Tendrían que consistir en una sucesión de trabajos, de fases, de reflexiones, tantas muestras, según Allal (1993) como se puedan llegar a acumular, con una organización precisa previamente decidida por el profesor y sus alumnos.

- El caso de Martine, 11 años, es interesante. Según sus palabras y las de Carole, su profesora, odia la lengua, no saca muy buenas notas, pero sobre todo es porque no hace los ejercicios... Ahora bien, la madre de Martine tiene que darle a menudo algún toque. En efecto, Martine escribe todos los días en su diario íntimo, le cuenta todo lo que le

ha pasado durante el día e incluso pone algún poema de su propia cosecha. Para Martine, el diario tiene una importancia especial, sobre todo porque no hay notas detrás, no hay evaluación, nadie le dirá si es original o no, si hay errores... sólo ella juzgará.
¿Qué hacer ante tal situación?

¿Qué tipo de instrumento de evaluación puede corresponder a un sistema de evaluación democrática y auténtica?

Recientemente, en buena parte de escuelas e institutos americanos se realizó un instrumento de depósito de producciones, de pruebas y de reflexiones. La carpeta de trabajos, llamada además cartera de destrezas o dossier de aprendizaje, según la función que se le atribuya, permite de alguna manera responder a la autenticidad exigida en una estructura de aprendizaje de tipo constructivista. De hecho, este medio de exploración de diversas situaciones y de fases de aprendizaje facilita el hecho de tener en cuenta el progreso del alumno en un periodo dado y potencia la metacognición, en el sentido en que es el alumno quien crea, alimenta, discute y piensa en la trayectoria a través de muestras dejadas en diversos momentos, en situación de aprendizaje.

La carpeta de trabajos, concepto que se utilizaba inicialmente en las artes y en las carpetas profesionales concebidas para las demandas de empleo (Farr y Tone, 1998) se ha transformado con la educación. En efecto, fue pensado en principio como un conjunto de documentos que diera cuenta de las producciones del alumno durante un trimestre y fue modificado rápidamente para responder a las exigencias mismas del aprendizaje (Weber, 1999).

Este instrumento de depósito de producciones ha sido desde entonces un instrumento de trabajo para el alumno, de ahí el nombre de "dossier de aprendizaje", traducido del inglés *working portfolio* adoptado por muchos (Forgette-Giroux y Simon, 1994). Este dossier contiene no sólo las producciones finales exigidas para la evaluación sumativa de las destrezas, sino también las reflexiones que provocan en el alumno, las pruebas que demuestran su progreso, su autoevaluación en relación con las destrezas y, finalmente, una sección más personal que ponga de relieve otras producciones o trabajos que el alumno desee incluir. Desde ese punto de vista, la carpeta de trabajos puede, efectivamente, llamarse

"dossier de aprendizaje", ya que de hecho, reagrupa un conjunto de muestras que prueban el aprendizaje realizado y pretende incluir esencialmente las etapas de un proyecto, los borradores o incluso las producciones sin terminar.

Sin embargo, tal y como observó Weber, el uso de la expresión "dossier de aprendizaje" acentúa la confusión que existe aún en el personal docente y en el alumnado entre las fases de aprendizaje, relacionadas más bien con la evaluación formativa, y las específicas de la evaluación sumativa. En efecto, muchos de esos dossiers previstos sobre todo en un contexto de aprendizaje se usan a menudo como evaluación sumativa, sin que haya realmente verdaderos balances de reflexión para el alumno. Así pues, para evitar este caos, el apelativo "dossier de aprendizaje" no debería hacer referencia a ninguna forma de la evaluación sumativa.

Por otra parte, en esta línea Weber utiliza la expresión "processfolio" para designar un dossier que tenga en cuenta a la vez los progresos realizados y los balances aportados por el alumno y su profesor. Traducido con el nombre de "dossier progresivo"⁵, caracteriza mejor al dossier que puede a la vez servir de muestras de aprendizaje y ser objeto de una evaluación, tanto formativa como sumativa. Parece más pertinente usar el término de dossier progresivo por ser más amplio, y definirlo como sigue:

Dossier progresivo: carpeta o archivo que contiene muestras de los aprendizajes de los alumnos, sobre todo los borradores y sus primeras producciones, reflexiones sobre las estrategias utilizadas y sobre la evolución constatada, producciones finales y todo ello según unas destrezas definidas previamente.

Como todo instrumento de aprendizaje y de evaluación, el dossier progresivo sólo tendrá sentido si se relaciona con objetivos de aprendizaje o, mejor todavía, con destrezas. Sin embargo, para conservar la lucidez frente al uso de un dossier de estas características en el aula, es importante definir el lugar que puede ocupar en relación a los programas y, sobre todo, determinar las etapas y las condiciones necesarias para su aplicación.

⁵ Al principio usé el apelativo dossier progresivo en 1993 para designar las anotaciones diarias de los asistentes a cursos en situación de prácticas. La definición que presentamos aquí, refrendada por Weber consolida de este modo las pruebas realizadas en aquella época.

La aplicación de un dossier progresivo

Además de las diversas posibilidades generadas por el contexto de evaluación formativa (Weiss, 1996), el dossier progresivo tiene muchas posibilidades de proporcionar ideas diferentes frente a la evaluación, debido a que la evaluación formativa se encuentra al servicio del aprendizaje dentro de un contexto dado, y la evaluación sumativa consignada en el boletín no se ha desconectado de esa realidad. La realización de proyectos comunes o en equipo o incluso la redacción de reflexiones sobre problemas planteados por el profesor, o por un alumno, ocupan un lugar dentro de un colectivo de trabajos y de reflexiones. Se trata en ese caso de definir las destrezas por desarrollar y de sugerir un itinerario propio para responder a ellas, lo que se traduce sobre todo en un índice en la mayoría de los casos.

Factores de "consecución de objetivos" de una evaluación auténtica

Antes de entrar en detalles sobre la elaboración de un dossier progresivo, conviene destacar los factores que potencian una evaluación lo más auténtica posible.

- La evaluación debe ser congruente con los objetivos y las destrezas a las que se aspira.
- Debe permitir la observación del proceso, así como la valoración de las producciones realizadas por el alumno.
- La actividad de evaluación debe integrar tanto las estrategias como los contenidos de los programas y las destrezas por desarrollar.
- Dado que la evaluación resulta compleja, debe caracterizarse por un proceso a largo o medio plazo.
- Los criterios utilizados se determinan con los alumnos según las destrezas por desarrollar.
- Toda evaluación debe estar seguida de una retroacción, en forma de adaptaciones curriculares en un contexto formativo o en forma de balance informativo en un contexto sumativo.

Desde la perspectiva de respetar el conjunto de estos elementos y sin omitir las reglas y criterios precisados en la segunda parte, es importante establecer las etapas de la aplicación y de la creación de un dossier progresivo. Además, para que el dossier

progresivo pueda responder a las exigencias de un programa y a la vez determine los progresos de los alumnos, el profesor debe afinar bien en la elección de los objetos de evaluación y de las destrezas, sugerir un encuadre general y prever secciones que permitan demostrar tanto las producciones como el proceso que el alumno ha priorizado para llegar a tal fin.

Etapa 1: definición de las destrezas a desarrollar

Como sugieren Farr y Tone (1998), el dossier progresivo puede referirse a una materia determinada, como el francés, por ejemplo, pero puede igualmente asociarse a un conjunto de materias puestas al servicio de un proyecto o de problemas que resolver. Existen pues diversas maneras de empezar a usar este tipo de instrumento.

Algunos preferirán definir las destrezas a priori, ya sea porque los alumnos son demasiado jóvenes para definir las con el profesor o porque se trata de unas destrezas indispensables para la consecución de objetivos de un curso escolar clave, como el nivel de 2º de B.A.T., por ejemplo. En tales casos, el dossier no sólo sirve para determinar las estrategias de aprendizaje y de progreso, sino que será también útil en la evaluación sumativa.

Otros querrán hacer construir esos dossiers progresivos a partir de los proyectos de los alumnos; en ese caso, empezarán por definir con ellos las destrezas que confluyen en ellos, así como las etapas de realización. Esto podría elaborarse en función de un proyecto o de problemas específicos, facilitando así la relación entre los diferentes enfoques de cada materia y potenciando más el desarrollo de las destrezas, en lugar de una asimilación de contenidos puntuales y descontextualizados. En tales situaciones, el dossier puede ser pertinente para hacer destacar el origen de los errores de los alumnos durante la realización de sus proyectos. Aquí tenemos, a título de ejemplo, las etapas relatadas por Francine, profesora de 4º de Primaria en Ontario.

Fragmento de una charla con Francine, profesora de 4º

- "Al principio encontré temas que parecían gustar a los alumnos. Me di cuenta de que los países francófonos, la lengua y la cultura que convergen con ellos fascinaban a buena parte de los alumnos. Tengo una clase de 28 alumnos de 5 nacionalidades diferentes: libaneses, vietnamitas, franco-ontarianos, senegaleses y haitianos. Propuse la idea de

ese tema y cada uno de ellos aportó en seguida sugerencias personales con los que suscribir los proyectos de equipo. Luego, decidimos montar un proyecto de investigación que cubriese las diferentes etapas, desde la selección de la información pertinente hasta la producción de un documento que sirviera para promocionar la cultura francesa entre los alumnos de la escuela. Los alumnos decidieron montar un quiosco de información y cada equipo escogió ilustrar un país francófono. De forma paralela, para anotar todas las etapas y conocer todos los mecanismos, pedí la confección de un diario de clase que rápidamente se transformó en una reagrupación de producciones, seguidas de reflexiones. Se estaba transformando en un dossier progresivo. Este dossier progresivo se definió a medida que el proyecto avanzaba. Nos pareció evidente que podía responder a las destrezas del francés, probabilidades en Matemáticas, Artes (por el quiosco) y Sociales. Encontramos juntos las destrezas, elaboramos la plantilla de corrección, fijamos los criterios de evaluación principales y usé tanto su autoevaluación como mis decisiones para determinar el resultado correspondiente a cada una de las materias en el boletín.

Me doy cuenta de que este dossier permite conocer mejor a los alumnos, entender mejor cómo aprenden y de qué manera hacen suyos los aprendizajes. Constaté que una alumna tenía dificultades relevantes en la lectura de los números, elemento habitualmente asimilado a esa edad, pero como ella mencionó ese dato en la parte de reflexión de su dossier progresivo, pude ayudarla a superar esa dificultad por medio de diferentes adaptaciones curriculares personalizadas. Además, los alumnos se sintieron implicados: en el futuro no quiero prescindir de esto".

En este punto de la aplicación de un dossier progresivo, el profesor debe poder definir las destrezas que se desean obtener, así como los objetivos específicos del instrumento (evaluación formativa, comunicación con los padres, evaluación sumativa, demostración de un progreso, etc.).

Etapa 2: definición de las habilidades

Esta etapa le corresponde principalmente al profesor. Se trata de que enumere las estrategias de aprendizaje, los conocimientos de procedimientos y las actitudes necesarias para su realización, a partir de destrezas previamente definidas. Es importante pues confeccionar una lista de los elementos que definan de manera más específica la destreza por desarrollar para poder fijarse en ellos durante la planificación y la organización de los trabajos y reflexiones que figuran en el dossier.

Lista no exhaustiva según Tardif, Weber, Tombari y Borich (1999)

- Las estrategias de aprendizaje pueden ser de diversos tipos:
 - la organización del conocimiento y de la planificación
 - el análisis y la interpretación
 - la revisión y la metacognición, etc.

Los conocimientos de procedimientos pueden definirse como:

- claridad en la comunicación
- técnicas básicas de edición y formato del dossier, etc.

Las actitudes pueden referirse a:

- la flexibilidad
- la autonomía
- la profundidad
- la adaptabilidad, etc.

Esta lista puede acompañarse de ejemplos, de ejercicios o de fichas que ayuden a los alumnos en la comprensión. Igualmente, es posible determinar los tipos de trabajo que se deben efectuar y ver a qué apartados se refieren. Estos diferentes elementos de realización del dossier permitirán, por consiguiente, precisar mejor los criterios de evaluación, objeto de una etapa posterior.

Etapa 3: elaboración del índice

Esta etapa es determinante, ya que desde el principio debe ser entendida de la misma forma por todos los alumnos. En efecto, el índice debe contener la enumeración de los grandes apartados del dossier y debe comprender igualmente los trabajos y las reflexiones obligatorias, así como la determinación de las producciones opcionales. Se trata, entre otras cosas, de encontrar un momento propicio para la firma de un contrato a dos bandas, entre el profesor y los alumnos, especificando el trabajo que han de realizar. Por otra parte, conforme avanza la evolución de los dossiers personales, es posible e incluso probable que ese índice cambie, evolucione o incluso se vuelva a negociar entre las dos partes.

Así pues, el profesor puede sugerir un primer índice para luego hablar de cada una de sus partes, en el momento en que la coyuntura sea favorable para tales modificaciones. En todos los

casos, la elección de las muestras le atañe al alumno, pero éste no debe olvidar nunca que su elección tiene que permitir al lector valorar y evaluar el desarrollo o no de las destrezas que se desean trabajar.

- **Ejemplo de un índice de un dossier progresivo** en un curso de introducción a la formación del profesorado cuya destreza principal es: *desarrollar un concepto de la relación pedagógica relacionada con el estilo de enseñanza.*

Parte 1: Mi concepto de la enseñanza y los modelos educativos

Esta parte se completa cada dos semanas a partir del documento de la enseñanza elaborada en clase. Comprende dos apartados:

- A. *El documento de la enseñanza*
A partir del trabajo realizado el 23 de septiembre, cada documento tendrá que definirse en función de la fecha y los cambios pueden comentarse si se da el caso.
- B. *La plantilla del modelo educativo*
Cada plantilla se completa después de cada tema, ya sea el 30 de septiembre después del ejercicio de clase, el 14 de octubre después del trabajo en grupo, el 11 de noviembre después de los ejercicios y, finalmente, el 2 de diciembre, durante la coevaluación.

Parte 2: Mis comentarios sobre algunos temas del curso

Esta parte se completa conforme avanzan las actividades en el curso. Usted tendrá que proponer sus comentarios y reflexiones personales, ya sea dando su definición, ya sea ilustrando sus palabras con lecturas o charlas en grupo. Es usted quien tiene que juzgar cómo dar argumentos para hacer valer sus comentarios. Estos son los apartados que hay que completar:

- A. *Qué tipo de carrera imagina para usted dentro de la enseñanza?*
Esta parte se completa al principio y al final de la sesión, después de diversas lecturas obligatorias. Al final de la sesión, deberá realizar una reflexión sobre su propia evolución, reflexión lógica después del proceso.
Escoja entre los apartados B y C.
- B. *La organización de clase y la disciplina.*
Cumplimentar después de la actividad en el aula del 14 de octubre.
- C. *La motivación en el aula.*
Cumplimentar después de la actividad en el aula del 11 de noviembre.

Parte 3: Mi reflexión después de los trabajos en grupo.

Durante la sesión, por dos veces cada persona será acoplada a un grupo para que presente sus resultados de lecturas, de reflexiones y de análisis en el grupo. El resultado *personal* de estos trabajos deberá incluirse en el dossier progresivo. De hecho, es la parte más consistente del dossier.

- A. *Los conocimientos en la relación pedagógica.*
Usted ha abordado un subtema con su grupo. Aquí, se trata de ofrecer una muestra de su aporte personal en la tarea. Puede bien dar su propia reflexión con ayuda de las lecturas realizadas, o bien sus transparencias o su manera de concebir ese tema. Debe ser algo personal y, por tanto, no podrá ser similar a todos los miembros del equipo.
Este trabajo puede incluirse después de su presentación del 21 de octubre.
- B. *El lugar que ocupa el alumno en la relación pedagógica.*
Misma consigna que en A.
Este trabajo podrá incluirse en la entrega final del dossier.

Parte 4: Su autoevaluación

Esta última parte debe completarse para el 9 de diciembre, después de las coevaluaciones del 2 de diciembre y de la evaluación formativa del 4 de noviembre. Usted deberá completar la plantilla que se habrá elaborado en grupo el 7 de octubre y dar sus comentarios justificando su autoevaluación (si es necesario).

N.B. Cada una de las partes se puede completar con resúmenes de lectura, apuntes de clase, trabajos complementarios, etc. siempre que se expliciten en función del objeto de aprendizaje.
Las partes analizadas en la evaluación formativa del 4 de noviembre han de incluirse de nuevo, acompañadas de la versión revisada.

En el ejemplo expuesto aquí, el índice se presentó ya en la primera clase. Cada parte se elaboró con la idea de que respondiera a los diversos aspectos de la destreza que se iba a trabajar. Se invitó a los estudiantes a que, a lo largo de la sesión, consultaran el plan de trabajo, procuraran que los trabajos se realizaran en el tiempo establecido y sugirieran modificaciones.

Así pues, que el dossier sea el reflejo de una destreza en una materia dada o el reflejo de un proyecto colectivo, es importante en el sentido de escoger bien las producciones obligatorias y las diferentes etapas de la realización, de precisar las reflexiones que

se esperan y, por último, prever las muestras que el alumno debe incluir para que puedan ilustrar bien su progreso. Como todo dossier progresivo necesita la implicación del alumno tanto en la recogida de las producciones y las reflexiones como en la evaluación y la última parte debe contener la autoevaluación del dossier progresivo en función de los criterios definidos previamente por el profesor y el grupo de alumnos.

Etapas 4: elección del tipo de producciones

De forma paralela a la elaboración del índice, se pueden tener en cuenta varios factores en la elaboración de los trabajos que se deben efectuar e incluir en el dossier progresivo. Es justo en ese momento de la aplicación en el que el profesor debe preocuparse por la razón de ser del dossier progresivo. En efecto, un dossier pensado con el único fin de que sirva para la evaluación sumativa, ya tenga como objetivo demostrar los progresos realizados o no, puede contener el mismo tipo de producciones que un dossier que sirva sobre todo para desarrollar las estrategias metacognitivas.

El dossier progresivo utilizado en el ejemplo de formación del profesorado definido al principio como un instrumento de evaluación sumativa, deberá incluir producciones, reflexiones, trabajos obligatorios y optativos y autoevaluaciones. Sin embargo, todos esos elementos se analizarán en función de la adquisición de una destreza determinada, sin que se tengan que prever diferentes etapas de adaptaciones curriculares.

Por otra parte, si el dossier hubiera tenido además una función formativa que le permitiera de este modo al alumno tratar a fondo el origen de los errores y en los diferentes tipos de inteligencia a los que se da importancia para encontrar pistas para conseguir los objetivos, ni qué decir tiene que las producciones que se le piden al alumno seguro que habrían podido presentarse de forma muy diferente. Por ejemplo, la presentación habría podido contener fragmentos de entrevistas o incluso pistas de adaptación curricular ofrecidas en contextos de coevaluación.

El dossier progresivo y el método constructivista

Las muestras que se incluyen en el dossier pueden pensarse como una serie de elementos que favorezcan la construcción de

conocimientos en un ámbito determinado, yendo desde el obstáculo hasta la autoevaluación del método.

Cojamos el caso hipotético de Marc, profesor de Matemáticas de 5º. Desea introducir mecanismos pedagógicos desde una perspectiva de tipo constructivista, que les permita a los alumnos vencer obstáculos a la vez que se les facilita en cierto modo el sistema de aprendizaje. Por su diseño, el material de base "Triangle" (Chapiron *et al.*, 1997) le permite en esta ocasión hacer balance de los aprendizajes de sus alumnos, para proponerles ejercicios complementarios con el fin de que practiquen o venzan los obstáculos necesarios para la consecución de objetivos. Ahora bien, una dificultad surge en el momento de la evaluación. Marc elabora problemas abiertos y cuestionarios de tipo test, pero no puede analizar el proceso de aprendizaje adoptado por cada uno de sus alumnos. En esta ocasión sólo puede precisar el producto final realizado en un ámbito determinado. Decide optar entonces por la elaboración de un dossier progresivo que Julie, una de sus alumnas presenta aquí.

□ Índice del dossier progresivo de Matemáticas, 5º curso

1. *He descubierto mis obstáculos y los he vencido*
Actividades realizadas en el marco de la clase que permiten comprobar los conocimientos mínimos requeridos. Julie puede comprobar aquí su nivel de conocimientos antes de emprender un nuevo ámbito. Incluye en este punto todas las producciones que prueban este conocimiento.
2. *Reflexiono sobre las nociones nuevas y sobre los métodos empleados para vencer los obstáculos que se me presentan*
Breve texto que permite observar dónde se sitúa en el punto 1, cómo piensa emprender el trabajo y, sobre todo, qué nociones, métodos y conceptos desarrolla. Esta etapa importante de toma de conciencia ayuda al desarrollo de procesos metacognitivos, en el sentido en que Julie puede determinar sus estrategias de aprendizaje y explicar las estrategias mentales que utiliza para aprender (Noël, 1997).
3. *Recapitulo y explico mi decisión*
En el proceso metacognitivo, es importante dejar sitio al juicio y a la decisión. En esta ocasión, Julie puede emitir un juicio sobre el alcance de sus estrategias y tomar una decisión que Marc deberá ratificar. Esta decisión, a la luz del material "Triangle", se realiza a través de diversas actividades llamadas del siguiente modo: calentamiento, entrenamiento o triunfo. En el dossier progresivo, el punto 3 puede representarse a través de un formulario firmado por Marc y

Julie, donde se precisen los tipos de ejercicios que se van a realizar, después de un juicio y de una decisión por ambas partes.

4. *Práctico*

En este punto, el dossier progresivo contiene los ejercicios que se han pensado convenientes para Julie. Su corrección, hecha por Marc o por Julie, según el caso, llevará a la última etapa: la autoevaluación del ámbito trabajado en el dossier progresivo.

5. *Me autoevalúo*

Aquí la autoevaluación versará sobre el conjunto del dossier progresivo, tanto a nivel de la presentación, de la evolución observada a lo largo de las actividades, como sobre la pertinencia de los resultados obtenidos en los ejercicios. El grupo de Marc ha establecido además los criterios de evaluación y cada alumno debe tenerlos en cuenta en su autoevaluación por medio de una justificación. El papel de Marc se refleja en la aprobación de las autoevaluaciones de cada uno, en la corrección conjunta de los ejercicios y en la reglamentación de los procesos metacognitivos realizados por cada uno.

En este punto, Marc puede sugerir otros métodos, otras estrategias, remitir a otros conceptos o incluso invitar al alumno a vencer otra etapa.

La realización de un dossier progresivo de este tipo, cuyas destrezas se definen a partir de cada uno de los ámbitos de estudio en Matemáticas, le permitiría a cada alumno poder definir sus errores potenciales y reales, pero sobre todo podría franquear los obstáculos que él cree indispensables para la consecución de objetivos. Todo esto, sin necesitar la intervención del profesor. El dossier progresivo es propiedad del alumno y éste tiene todas las cartas en su mano para apreciar sus logros, entrever las dificultades, pedir ayuda y solicitar ejercicios complementarios para "el calentamiento" o para "el triunfo". Si añadimos a estos ejercicios tiempos de reflexión durante los cuales se le pida al alumno que explique las razones de lo que elige, entre las diversas categorías de ejercicios propuestos, así como las dificultades que encuentra, llega a ser posible observar el proceso emprendido en la realización de las actividades sugeridas. Y para terminar, si la autoevaluación de destrezas está incluida en el dossier progresivo, llega a ser posible imaginar que el alumno estará en condiciones de adueñarse de su aprendizaje, se interesará en ello e incluso tendrá ganas de vencer, aunque sólo sea

para ver escrito que ha alcanzado tal destreza y que tal otra está en el camino de conseguirla.

El dossier progresivo puede, por lo tanto, elaborarse a partir de producciones, reflexiones y ejercicios. El índice sugerido por el profesor lo trabaja individualmente cada uno de los alumnos. Según su elección o incluso según el grado de dificultad de un alumno en particular, el dossier progresivo podrá incluso concretizarse por ámbitos: (números, geometría, medidas) o por capítulos (expresiones fraccionarias, operaciones, números relativos, etc.)

El dossier progresivo y la metacognición

El dossier progresivo puede también llegar a ser un instrumento muy importante para ayudar a los alumnos en su aprendizaje. Este dossier puede contener fragmentos de entrevistas personales, secuencias de intervención, producciones inacabadas y retomadas después o incluso reflexiones que hace el alumno ante su aprendizaje. Según la edad del alumno, estas reflexiones pueden ser escritas, orales o grabadas, en forma de entrevista, de cuestionario o de plantilla para completar. Este sistema permite definir las lagunas, trabajar a partir del error y, sobre todo, desarrollar las estrategias metacognitivas del alumno. El siguiente ejemplo ilustra cómo el dossier progresivo puede servir de instrumento de consignación de esos momentos de reflexión de un alumno con una profesora.

□ **Ejemplo de una plantilla** adaptada al ciclo medio de Primaria y aplicación de un plan de trabajo posible a través del dossier progresivo.

Esta plantilla es la continuidad del ejemplo citado en algunas ocasiones en este libro.

Objetivo: Escribo una carta a mis padres para invitarlos a la fiesta de la amistad.

1. *Ficha de preparación de la actividad (a preparar con el grupo aunque cada alumno anote sus propias informaciones en la ficha).*

- ¿A quién me dirijo?
- ¿Qué informaciones indispensables debo incluir?
- ¿Qué otras informaciones se pueden añadir?
- ¿Qué formato usaré para la invitación?
- ¿Pondré ilustraciones?
- ¿He respetado las reglas de ortografía?

2. *Ficha de ayuda para la realización de la actividad (contestar individualmente)*

Plan de TRABAJO	Completar después de la actividad
¿Por dónde voy a empezar?	¿Qué he hecho en primer lugar?
¿Cuáles son las etapas del trabajo?	¿He respetado todas las etapas? ¿He cambiado de idea durante el proceso? ¿En qué momento? ¿Por qué?
¿A qué le he de prestar una atención especial?	¿En qué momento he tenido dificultades?
¿Qué recursos debería preparar para facilitarme la tarea?	¿Se han resuelto todas mis dificultades? ¿Cómo? ¿Por qué?
¿Cómo saber si mi texto tiene faltas de ortografía?	¿He revisado lo que he escrito? ¿He usado el diccionario? Si es que sí, ¿En qué momento? ¿De qué manera? ¿Por qué?

3. *Plan de trabajo posible con la ficha de ayuda en forma de entrevista (hecha por la profesora, según los comentarios del alumno).*

François es un alumno con grandes dificultades de aprendizaje. Aún no consigue escribir textos sencillos como el de la invitación y tiene dificultades para leer. Andrea, su profesora, decide ayudarlo de manera más específica.

F: *Comentarios de François.*

A: *Preguntas de Andréa, la profesora.*

F. Cambié de idea cuando vi el dibujo de Sébastien.

A. Por qué?

F. Porque me pareció más bonito que el mío.

A. ¿Qué representa el tuyo?

F. Una casa.

A. ¿Qué se te pasó por la cabeza cuando viste el dibujo de Sébastien?

F. Me pareció que mi dibujo no pegaba con la invitación. Tenía que hacer algo relacionado con la amistad. Antes sólo era un dibujo, pero lo hice porque me gusta dibujar casas.

A. ¿Y cómo hiciste para al final encontrar una idea de dibujo de algo relacionado con la amistad?

F. Le di vueltas a la cabeza pensando en lo que quería decir ser amigo y cómo se podía dibujar eso. Luego, intenté varios dibujos y después se los enseñé a Sébastien y él eligió uno. Es este.

A. ¿Te parece bien lo que escogió Sébastien?

F. Sí, porque quiere decir amigo.

A. ¿Qué dibujos vas a poner en el dossier progresivo?

F. Todos, porque se ve cómo he evolucionado en mi cabeza; pero en este último es en el que escribiré la invitación a mis padres.

A. De hecho, has hecho una deducción pensando en que ese dibujo correspondía mejor a la palabra amigo.

F. Sí.

4. *Definición en el dossier progresivo*

En este caso, Andréa puede incluir a grandes rasgos la entrevista en el dossier progresivo de François, según los diferentes dibujos de este último, con el fin de poder trabajar esa exploración en situaciones de aprendizaje parecidas. Además, François puede escribir su estrategia mental para recordar la forma en que procedió.

El trabajo del dossier progresivo permite, en este caso específico, conservar muestras tanto de producciones como de estrategias utilizadas para realizarlas. De hecho, la entrevista puede relacionarse a grandes rasgos en el dossier progresivo y la profesora puede definir y nombrar con el alumno la estrategia mental utilizada, en este caso la deducción (Bazin y Girerd, 1997). Así pues, el aprendizaje efectuado por François, la correspondencia lógica entre la ilustración y el texto, podrá trabajarse posiblemente en otra situación en que se exija cierto nivel de proyección. Como el alumno ha sabido definir su estrategia mental y como se ha consignado ésta en el dossier progresivo, será más fácil para la profesora hacer referencia a esta entrevista. Podrá sugerirle al alumno que utilice esta estrategia durante otra reflexión y su producción consiguiente, para llevarlo a realizar nuevas estrategias de interiorización y de construcción del saber.

Constatamos que el dossier progresivo presenta una utilidad nada desdeñable tanto para la evaluación sumativa o formativa, como para el aprendizaje de los alumnos. Y tanto más cuanto que, al revés que en otros tipos de instrumentos como los exámenes, facilita la consignación de las muestras y de las reflexiones, escogiendo cuidadosamente los tiempos propicios para el desarrollo de las estrategias metocognitivas.

El dossier progresivo y los distintos tipos de inteligencia

El dossier progresivo puede también guiar la recogida de las muestras según los distintos tipos de inteligencia, fomentando de este modo otro método de análisis de los errores y de las dificultades de los alumnos. Por ejemplo, es posible trabajar diversas maneras de abordar un conocimiento, pues cada método está asociado a un tipo de inteligencia. Pueden realizarse breves reflexiones para establecer la manera en la que el alumno se las arregla para adquirir esos conocimientos.

□ Un dossier progresivo basado en los distintos tipos de inteligencia

Zahia es profesora en una unidad de adaptación curricular en Secundaria, en el Quebec. Tiene que ayudar a los alumnos a recuperar el retraso acumulado a lo largo de los años, ante la posibilidad de continuar sus estudios en la clase normal. Ella pensó en el dossier progresivo como en un cúmulo de muestras relacionadas con los distintos tipos de inteligencia con el fin de distinguir, por una parte, cuáles son las más importantes en cada uno de los alumnos y, por otra parte, cuáles tendrían que practicar más. Este es el resumen del índice del dossier que sirve de punto de partida, así como algunas indicaciones que permiten entender mejor los retos que están en juego detrás de las actividades propuestas.

Parte 1. Inteligencia lingüística

- Incluye aquí tus ejercicios de lectura (ejercicios centrados en la comprensión del texto y que van desde el simple reconocimiento de la información hasta la inducción)
- Completa la ficha de estrategias (esta ficha, como las que siguen en las otras inteligencias, le permiten al alumno decir cómo se las ha arreglado para hacer el ejercicio anterior y le facilita el comentario durante la entrevista individual prevista en un momento determinado durante el trimestre).
- Redacta un texto sobre un tema que te guste (este ejercicio debe ser continuo en el sentido en que el alumno empieza un texto, lo sigue trabajando, lo retoca y produce así versiones revisadas continuamente, hasta que le parece que está listo: esto se repite tantas veces como lo desea y las correcciones asociadas a las diferentes versiones las realiza la profesora u otros alumnos; todas las versiones deben incluirse en el dossier).

Parte 2. Inteligencia lógico-matemática

- Incluye aquí tus ejercicios de Matemáticas. (basados en la resolución de problemas, desde ejemplos concretos hasta los más abstractos).
- Completa la ficha de estrategias
Elige un juego y empieza a actuar:
(se proponen varios juegos, como el ajedrez, las damas, el rabino, etc.; el alumno tiene que explicar su sistema, el del adversario y decir lo que podría cambiar la vez siguiente / esta reflexión puede darse por escrito, lo que pondría en juego la inteligencia lingüística, o grabada en cassette, lo que pondría en juego tanto este tipo de inteligencia como la inteligencia musical).

Parte 3. Interpersonal

- Presenta tu aportación en el trabajo de grupo (se propone un trabajo de grupo y cada miembro tiene que responsabilizarse de una parte de la tarea, a la vez que trabaja para recopilar los elementos relacionados con el problema planteado. Aquí, el alumno tiene que explicar su papel y redactar los resultados de su proyecto en el seno del grupo).
- Completa la ficha de observación del grupo (esta ficha sirve de punto de observación entre los miembros del grupo. Cada uno debe dar su valoración sobre la aportación de los demás y esta ficha debe incluirse en el dossier).
- Comenta tu situación en el grupo (según las fichas de los otros miembros, el alumno tiene que comentar, discutir, expresar su acuerdo o su desacuerdo, dando ejemplos como argumento).

En el caso de la clase de Zahia, cada dossier se interpreta y se lee en función de las características propias de cada uno de los alumnos. Después de la lectura de esas reflexiones, Zahia puede sugerirle al alumno otras actividades, otras entradas, otras pistas que le puedan ayudar en un aprendizaje determinado. En este ejemplo, el alumno puede también proponer otras alternativas, a condición de que explique las razones de su elección y que tenga el visto bueno de su profesora.

Este tipo de dossiers no podrán servir para la evaluación sumativa, salvo en los casos en que se realizara con los alumnos un trabajo de selección de las informaciones. Al final del trimestre Zahia propondría a los alumnos que escogieran las producciones, las re-

flexiones y las muestras que creen que son las más representativas en sus aprendizajes. Ella les ayudaría con un cuestionario sobre los motivos de su elección. A partir de ese momento es cuando la profesora podrá utilizar el dossier para fines sumativos, y mejor aún si es después de una autoevaluación hecha por el alumno.

Etapa 5: elaboración de los criterios de evaluación

En todo contexto de evaluación, esta etapa se revela como una de las más importantes. De hecho, el método auténtico y por consiguiente democrático exige una colaboración constante entre las partes, lo que se aplica también a la negociación de los criterios de evaluación. En el ejemplo del curso de formación para profesores presentado en este capítulo (pág. 68), los criterios de la evaluación han sido trabajados por la profesora, pero se han revisado, definido, ilustrado y explicitado en el grupo de asistentes al curso. En mitad del trimestre, en el momento de la evaluación formativa, además de permitir descubrir las lagunas a las que se podría poner remedio, facilita igualmente el repaso de esa plantilla para su posible uso en la evaluación sumativa. Así pues, como esa evaluación consistía también en una autoevaluación, los asistentes al curso pudieron darse cuenta de las dificultades inherentes a algunas definiciones de criterios. Constataron puntos flojos a través de la observación de la incoherencia de algunos niveles de consecución de objetivos y por la incapacidad de cualquiera de conseguir un nivel determinado de satisfacción, por falta de precisión en la definición del criterio. Se hizo un repaso con el grupo-clase, lo que permitió pulir los criterios que tendrían que utilizarse en la evaluación sumativa.

En Secundaria, habría sido posible intentar hacer firmar un contrato a todos los alumnos, donde aparecería el índice, las producciones por realizar y los criterios de la autoevaluación y la evaluación que haría el profesor; y lo que es más, cuando las notas que confluyen en los boletines están en cifras y exigen una forma de cálculo de proporción en el valor concedido a las producciones, la negociación puede extenderse a la puntuación de las partes del dossier, al rango de importancia que pueden tomar los trabajos y al método de cálculo implícito del resultado global en el boletín. A este respecto veamos ahora un ejemplo posible de cálculo de nota sobre 20 para un dossier progresivo realizado en Filosofía en un instituto.

□ **Evaluación del dossier progresivo de la clase de Filosofía de Thomas, profesor de instituto**

El índice de este dossier constituye uno de los elementos que se evaluará en función de diversas destrezas no enumeradas aquí. En principio, el dossier debería contener más de un tema o por lo menos diferentes tipos de temas a partir de diversos autores, etc.

Primera parte (5 ptos.)

El plan del tema:

- respeto de las consignas, plan detallado y claro: 1 pto.
- consignas +- respetadas: 0,5 pto.

Las líneas generales de cada parte:

- claridad, precisión, pormenores: 1 pto.
- legible, pero falta de claridad y precisión: 0,5 pto.

Breve reflexión sobre la manera en que pensáis tratar el tema y cómo se adapta a los objetivos del curso:

- organización, claridad de ideas, pertinencia: 3 ptos.
- pertinente, aunque +- organizado: 2 ptos.
- poco pertinente, poco articulado: 1 pto.

Segunda parte (5 ptos.)

Primer borrador:

- respeto del esquema inicial: 1 pto.
- esquema incompleto o ilegible: 0,5 pto.

Coevaluación crítica del borrador por un compañero (por lo tanto, añadir la que se ha hecho a un compañero, incluyendo las adaptaciones curriculares posibles según los objetivos):

- adaptaciones consistentes, adecuadas: 1 pto.
- coevaluación inconsistente: 0,5 pto.

Reflexión sobre la manera en que se va a tener en cuenta esa coevaluación:

- estructura de la redacción, claridad de ideas, pertinencia, respeto por las adaptaciones sugeridas: 3 ptos.
- pertinencia aunque +- organizada: 2 ptos.
- Poco pertinente, poco estructurada: 1 pto.

Tercera parte (5 ptos.)

Segundo borrador:

- respeto del esquema inicial y del primer borrador: 1 pto.
- esquema demasiado confuso para ver la ligazón entre las partes: 0,5 pto.

Formato casi definitivo:

- Principio de planificación de la edición: 0,5 pto.

Repaso a nivel lingüístico:

- texto prácticamente sin errores: 0,5 pto.

Evaluación formativa del profesor:

Reflexión sobre la manera que en que se va a tener en cuenta la evaluación:

- estructura de la redacción, claridad de ideas, pertinencia, respeto de las adaptaciones sugeridas: 3 ptos.
- pertinente aunque organizado: 2 ptos.
- poco pertinente, poco estructurado: 1 pto.

Última parte (5 ptos.)

Tema final:

- organización de las ideas, pertinencia de la redacción: 3 ptos.
- +-organizado o +- pertinente: 1 pto.
- poco organizado o poco pertinente: 1 pto.

Edición del tema:

- paginación original: 1 pto.
- +- organizado: 0,5 pto.

Autoevaluación:

- justa y adecuada: 1 pto.

En este ejemplo vemos que no se da más nota al tema final que encontramos en la última parte, sólo puntuado con un 4 sobre 20. Al contrario, dentro del respeto por el método de la construcción de los conocimientos, se ha decidido en este caso dar más importancia a las diversas etapas de la realización del tema y, sobre todo, a las reflexiones que pueden suscitar, más que al mismo tema. Y esto es así porque si las reflexiones tienen realmente en cuenta las diferentes adaptaciones de un compañero y del profesor, seguro que el tema se redactará de manera que respete los objetivos del curso. Así pues, para Thomas sigue siendo importante evaluar igualmente el proceso con el fin de ayudar al alumno en su aprendizaje y de incluir este proceso en el centro mismo de los aprendizajes por efectuar, en lugar de dar una nota por el producto final.

Según el trimestre, el nivel de escolaridad o incluso el tipo de alumnos, es posible que la evaluación sumativa, consignada en el boletín, sea más bien el reflejo de las producciones finales de los alumnos. Sin embargo, observamos que la llegada del dossier progresivo autoriza o facilita el hecho de tener en cuenta la realidad y el contexto, incluso cuando llega el momento de la evaluación sumativa. Esta situación significará que incluso se podría cuestionar la pertinencia de un examen puntual de X horas cuando lo que se quiere es conocer en profundidad cuáles son las destrezas desarrolladas por un alumno.

Como mucho, un examen hipotéticamente bien trabajado e incluso en concordancia con los "principios edumétricos" podría, a pesar de todo, reforzar el juicio ya emitido durante la evaluación sumativa del dossier progresivo y, con este concepto, llegaría a ser absolutamente inútil. Además, otros factores pueden tenerse en cuenta, produciendo entonces un equívoco en la interpretación de los resultados y por consiguiente los falsearían. Por ejemplo, el profesor no tendría ningún interés en tener en cuenta una evaluación que los alumnos vivieran como una situación estresante y de ansiedad que alterara lo que poco a poco se había ido construyendo en el aprendizaje. En tal caso, la evaluación sumativa puntual no podría considerarse como un proceso fiel al progreso y a la evolución del alumno y resultaría completamente estéril.

Etapas 6: constitución material del dossier progresivo

Después de haber atravesado estas cinco primeras etapas, podemos considerar que el momento de aprendizaje propiamente dicho puede empezar. Así pues, a los alumnos se les ha informado convenientemente de los trabajos, producciones, reflexiones, etc., que tienen que realizar y pueden empezar desde el principio a incluirlos en su dossier progresivo. Para ello, es importante constituir materialmente este dossier.

Esta constitución es tanto más importante cuanto que les permite a menudo a los alumnos captar mejor la organización de las partes del dossier y por tanto organizarse mejor en función del índice decidido previamente. El sobre del dossier es también importante porque representa a menudo la aportación personal de cada alumno. A título de ejemplo en la formación de profesores, los dossiers progresivos tomaron forma de sombrerera, de caja de plástico de guardar cacharros, de archivos, de carteras, de álbum de fotos, de carpeta de artista y de carteles; tantas formas de dossiers como de personas, pero constituidas por un mismo índice y por los mismos tipos de producciones. Cada una de las partes se identifica con separadores, hojas de colores, cartulinas, etc., pero en todos los casos son visibles y por lo tanto fácilmente localizables a primera vista, sobre todo en el caso en que el dossier se lea y evalúe por más de un profesor como es el caso del siguiente ejemplo.

□ **Ejemplo de una portada de un dossier progresivo de 9º curso**

Varios profesores de 9º curso en Ontario (3º de ESO) estructuraron su enseñanza en forma de proyectos. Para ellos, resultaba provechoso y más motivador para los alumnos tener que elaborar un dossier progresivo que permitiera resolver ciertos problemas asociados a diversas materias desarrollando de este modo una forma de integración a veces difícil de entrever en Secundaria. Así pues, cada alumno tenía que elaborar un dossier a partir de un problema previamente definido por él y por su profesor y que respondiera a las destrezas deseadas en cada curso. Este es un ejemplo de la página de presentación del dossier progresivo de Carolina entregado a sus profesores de 9º curso en Ontario (15 años).

Las causas del hielo en la calzada
de Carolina

Trabajo presentado en el marco de las clases
de Ciencias Naturales,
de Lengua,
de Visual y Plástica
de Matemáticas
de Informática

Según las destrezas relacionadas con la investigación científica, con la comunicación y con la resolución de problemas, con la introducción de estadísticas y de bases de datos, con la redacción de un informe, con la Ortografía, con la Gramática y con la Informática.



Este dossier progresivo trata de un problema real que ocurrió en Canadá en 1998; se privó de electricidad a 200.000 personas por un periodo de 2 a 5 semanas. Para Carolina se trata de descubrir las causas del hielo en las carreteras y de las maneras de prevenirse contra los cortes de electricidad prolongados durante el próximo invierno, según lo que se le pide en las diversas clases. Por lo tanto, ella tiene que probar la asimilación de diversos conceptos a trabajar, presentando diferentes borradores de su proyecto y, al final, hacer su autoevaluación.

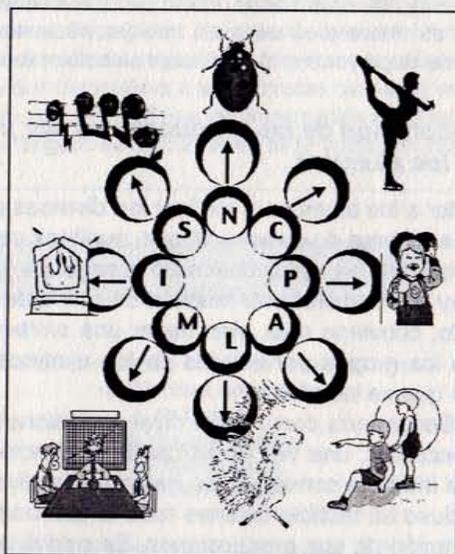
Etapa 7: elaboración de las producciones por parte de los alumnos

Para ayudar a los alumnos a realizar las diversas producciones y reflexiones a lo largo de su aprendizaje, pudimos constatar a través de los diferentes ejemplos dados en la segunda y en la tercera parte, que hay por explorar una multitud de maneras de proceder. En este punto, conviene más bien hacer una síntesis, particularmente según los grupos por edades de los alumnos y el tipo de producciones que se les pide.

Tanto en Secundaria como en el nivel profesional o universitario, las producciones, una vez enmarcadas en función de las destrezas que se intentan conseguir, se dejan a iniciativa del alumno. Para ello, incluso es factible dejarles toda la autonomía necesaria para la realización de sus producciones. Se pedirá a los alumnos que se remitan a su índice, para verificar en qué punto están y para decidir en qué momento realizarán sus producciones y sus reflexiones. En tales casos, las únicas fechas que deberán respetarse seguirán siendo los momentos de coevaluación, de evaluación formativa y la entrega final.

En Primaria, el profesor tiene que organizar el dossier y acompañarlo de fichas para completar, de cassettes audio y/o vídeo, de entrevistas, todo aderezado con ilustraciones y pictogramas que le permitan al alumno orientarse. El siguiente ejemplo presenta un cartel hecho por Isabelle, profesora de 1º de Primaria, con el objetivo de ayudar a sus alumnos a estructurar mejor y a incluir sus producciones en su dossier progresivo a partir de los tipos de inteligencia.

- Cartel creado con los alumnos de la clase de 1º de Primaria de Isabelle



Explicación de Isabelle:

Cada letra corresponde a un tipo de inteligencia, de modo que: Lógico-matemática (M), Lingüística (L), Interpersonal (A para otros), Intrapersonal (P para personal), kinestésico (C para cuerpo), Natural (N), Música (S para sonidos) y Espacial (I para imágenes). Coloqué a mis alumnos en 8 grupos y cada uno de ellos escogió 3 imágenes que correspondieran a un tipo de inteligencia, con ayuda del ordenador. La clase votó luego por la mejor imagen de cada tipo de inteligencia, lo que dio este cartel como resultado.

En mis clases o en las entrevistas con los alumnos utilizo pictogramas para referirme a un tipo de inteligencia determinado, lo que les ayuda a situarse más fácilmente en los debates sobre el tema.

En este último ejemplo los alumnos tendrán que presentar producciones relacionadas con todas las inteligencias, lo que supone que cassettes, esquemas, gráficos y cuadros, producciones escritas, construcciones de tipo lego, trabajos en grupo, autoevaluaciones, experiencias diversas, etc. se incluirán en el dossier que, evidentemente, tomará más bien la forma de una caja donde se ordena todo que de una cartera donde sólo se pueden meter hojas.

Etapa 8: autoevaluación y coevaluación entre compañeros

En la mitad del recorrido se sugiere hacer una pausa para favorecer que los alumnos tengan una cierta perspectiva del trabajo realizado. Son muchas las vías que se ofrecen al profesor para implicar a los alumnos, es verdad, pero es necesario que integren también las ayudas dadas por sus compañeros. Para ello, como en el ejemplo de Filosofía, el alumno puede autoevaluarse en función de los criterios previamente definidos por el grupo. Sin embargo, puede también beneficiarse del hecho de coevaluar un dossier presentado por un compañero, ya que deberá tener presentes cada uno de los criterios y leer y juzgar otro dossier diferente del suyo, tomar una decisión adecuada y explicarla dando orientaciones para proseguir el trabajo. Así pues, las propuestas de cambios, así como las observaciones y los comentarios formarán parte del proceso de ayudas, tanto para el compañero evaluado como para él mismo en su propia construcción del saber.

- Para ayudar a realizar una actividad tan compleja, algunas personas presentan, además de criterios, una lista de elementos que hay que tener en cuenta durante la lectura del dossier, como:
- Si lo comparo con lo que he hecho yo...
 - Es diferente del mío en que...
 - Lo nuevo que he descubierto es...
 - Lo que podría explicarse más a fondo ...
 - Lo que sería mejor resumir...
 - Lo que es difícil de leer...
 - Lo que es agradable de leer...
 - Lo que prueba que sabes de qué va...
 - Lo que falta para probar que sabes de qué va...
 - Lo que me ha gustado del comentario...
 - etc.

Este tipo de enunciados puede a veces permitirles a los alumnos entender un papel que muchas veces no conocen bien, el de la evaluación. Estas frases les ofrecen de este modo un primer punto de apoyo en la manera de leer y de comentar el dossier y, en muchas ocasiones, constatan que una lectura para una evaluación es muy distinta de lo habían creído hasta entonces.

Esta tarea conlleva, por lo tanto, la espera de un doble objetivo implícito en la relación pedagógica: la interiorización de los criterios de la evaluación y una comprensión más exacta de lo que significa evaluar. Este último objetivo es más importante en la medida en que puede conferir a la evaluación otro estatus diferente del que se observa habitualmente, el de juez y el de símbolo de autoridad que inevitablemente genera miedo, estrés y angustia. La coevaluación ayuda, de este modo, a los alumnos a ver esa función como un proceso positivo al servicio de sus propios aprendizajes.

Esta coevaluación debe acompañarse igualmente de orientaciones de ayuda. Ahora bien, para encontrar unas ayudas útiles, es necesario que el alumno pueda conocer mejor las estrategias cognitivas que su compañero prioriza y proponer luego las orientaciones que se correspondan con ello. Por consiguiente, si la enseñanza se entiende como un método de tipo constructivista e incluso tiene en cuenta los distintos tipos de inteligencia, será más fácil para los alumnos considerar estos aspectos y proponer ayudas lúcidas y pertinentes. Constatamos, una vez más, que la evaluación puede difícilmente hacer caso omiso del contexto del aprendizaje y de la enseñanza, ya que carga de manera directa con el trabajo iniciado por el alumno y las destrezas que debe desarrollar.

Etapa 9: evaluación sumativa

Como para cualquier mecanismo utilizado en la relación pedagógica y de evaluación, se impone una última etapa en el dossier progresivo: la evaluación sumativa que efectúa el profesor. Sin embargo, como los criterios se han negociado ya desde el principio, que las coevaluaciones, las autoevaluaciones, así como la evaluación formativa están ya hechas, esta etapa sólo es una aprobación final de todo el proceso iniciado desde el principio del dossier. Que una evaluación de este tipo se asocie a un boletín con notas sobre 20 o sobre 100 o que la evaluación se ajuste a un método más descriptivo, se trata en definitiva, ante todo, de res-

ponder a las destrezas definidas previamente y de basarse en los criterios determinados conjuntamente con los alumnos.

Tal como se ha discutido de ella a lo largo de los capítulos precedentes, esta evaluación debe conseguir un carácter de autenticidad en el sentido en que prolonga el proceso de evaluación ya iniciado y no hace más que confirmar un fenómeno ya observado y analizado. Esta etapa se convierte así en la ocasión, para el personal docente, de explicar los avances y los aprendizajes realizados por un alumno a la parte interesada ajena al aula, como los padres y la Administración.

Esta situación implica necesariamente el establecimiento de un terreno de acuerdo y de colaboración entre el profesor y esa parte interesada ajena al aula. Ahora bien, existe muchas veces una escisión entre lo que se vehicula diariamente en clase y lo que se vive en casa, de manera que algunos padres sienten a veces la dificultad de ver la pertinencia de una evaluación sumativa auténtica y preferirían la vuelta a costumbres más convencionales. Otros tienen incluso miedo de las consecuencias que podría tener tal innovación, pensando sin razón que tal tipo de instrumento de evaluación podría perjudicar los aprendizajes de sus hijos. Y finalmente, la Administración no ve siempre la adecuación necesaria entre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, y persiste en abordar esta última como si fuera una función íntimamente ligada con la competición, al servicio de la comunidad y de la sociedad, más que al servicio del alumno ciudadano del futuro.

Un primer balance relativo al dossier progresivo

El dossier progresivo destapa muchas preguntas en cuanto a su utilidad y lo factible que puede ser en el aula. De hecho, aunque es muy convincente, este nuevo método de evaluación suscita objeciones que merecen explorarse.

1. Los alumnos no verán la utilidad de participar en un método como este

El inicio de tal giro en la evaluación supone en principio y ante todo que el profesor haya informado a los alumnos del porqué de este método, de las ventajas que supone y sobre todo de que les implica desde las primeras etapas del proceso. Los alumnos es-

cépticos se unirán probablemente de manera gradual a este punto de vista cuando llegue el momento de la coevaluación y de la evaluación formativa, y se darán cuenta de hasta qué punto les interesa compartir todo lo que han realizado. Además, aunque este método que obliga a los alumnos a escribir más y a comunicar sus reflexiones pueda tropezar con más de uno, lo cierto es que una vez las actividades de reflexión han empezado, se dan cuenta de lo bueno que resulta el tener una perspectiva en el proceso de aprendizaje.

2. Los otros profesores verán en esta innovación una carga adicional

Es verdad que métodos más convencionales y conductistas que aún existen en las escuelas, donde las correcciones se llevan la mayor parte del tiempo que se dedicaría al trabajo de planificación que realizan los profesores, se prestan más o menos a este tipo de evaluación. La idea de que esta innovación ocasione un aumento de tiempo en la corrección de los trabajos, sobre todo en un contexto en que la ratio es elevada, parece provocar que, de entrada, no parezca particularmente tentadora. Sin embargo, la carga de las correcciones que conllevan los exámenes se minimizaría por el hecho de que el profesor ha seguido el dossier muy de cerca durante todo el proceso. Además, esta corrección que le daría un sentido a la práctica pedagógica podría hacerse de modo que los profesores recalcitrantes intentaran la experiencia.

3. No es compatible con nuestros boletines

El problema de los boletines se puede arreglar si el método de evaluación sumativa va en el mismo sentido que la evaluación formativa y que las situaciones de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los múltiples ejemplos que salpican este capítulo muestran cómo se puede describir ciertos ítems, poner un resultado sobre 20 o sobre 100 o incluso escribir una carta de valoración. Sin embargo, es evidente que un boletín con una descripción de tipo cualitativo sería más adecuado para dar cuenta de la evaluación del dossier progresivo. Ahora bien, podemos crear perfectamente una situación en que el profesor le describe sus valoraciones al alumno y las resume muy globalmente para sus padres.

4. La Administración exige exámenes

A uno y a otro lado del Atlántico, hay momentos de evaluación certificativa que obligan a la inserción de una situación estresante y competitiva según ciertos exámenes a nivel nacional. A este respecto, sería sensato ejercitar a los alumnos en ese tipo de procesos, a través de charlas o de juegos para intentar desdramatizar ese acto, aunque sólo fuera para enseñarles a vivir lo más tranquilamente posible esos contextos. Esas situaciones son positivas, pero tienen que preverse como aprendizajes que se apoyan en la manera de contestar a ese tipo de preguntas y en la manera de abordar mentalmente un examen a nivel nacional, y no como evaluaciones contabilizadas y escritas como tales en el boletín.

5. Los padres se fían cada vez menos de las innovaciones respecto a la evaluación

Como cualquier aplicación de innovaciones, se trata para el profesor de implicar a todos los que participan en la evaluación desde el principio y de ser particularmente explícito no sólo en cuanto a los beneficios del método, sino también en cuanto a los motivos por los que se ha adoptado. Este proceso incluye evidentemente a los alumnos, pero puede ampliarse a los padres con el fin de que estos últimos puedan seguir el desarrollo del dossier progresivo de su hijo e incluso aportarle sugerencias.

Para ello, profesores del ciclo medio implicaron a los padres en la evaluación del dossier de su hijo invitándolos a la escuela. En esa visita, los hijos demostraron las diferentes materias trabajadas durante el trimestre en forma de juegos de rol y de pequeñas representaciones. Y cada uno explicó el dossier a sus padres. Estos últimos tenían que completar después un formulario de evaluación que entregarían a sus hijos. Este método experimentado desde hace ya 10 años⁶ revela que los padres han entendido mejor las implicaciones de esta tarea difícil que es la evaluación asimilando más el tipo de aprendizaje que debían realizar sus hijos.

⁶ Para más informaciones, ver la obra de Doyon C. y Juneau R. (1989), Hacer participar al alumno en la evaluación de sus aprendizajes, Beauchemin y Chroniques Sociales.

El dossier progresivo debe tomar una importancia creciente en todos los planos de la escolaridad del alumno. En los albores del año 2000, es necesario que la escuela pueda garantizar aprendizajes de la autonomía, de la responsabilidad e incluso de la adaptabilidad, ya que los sectores industriales y las empresas exigen sobre todo empleados altamente responsables y autónomos en sus actos y en sus reflexiones. De hecho, como es cada vez menos cierto que una persona conserva el mismo empleo a lo largo de toda su vida, será necesario que un día u otro pueda adaptarse a una nueva orientación de su carrera y que pueda entonces hacerlo muy rápidamente. Sin embargo, para alcanzar este objetivo, la evaluación deberá estar en el centro de las preocupaciones y ser objeto de una reestructuración importante, al igual que el aprendizaje y la enseñanza.